Zeitschrift

für

hilosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel
Wansleben b. Halle

und

W. Rein
Jena

Zweiter Jahrgang
Viertes Heft



1895

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und **W. Rein**

Wansleben b. Halle — Jena

Zweiter Jahrgang

Erstes Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1895

Diese Zeitschrift erscheint jährlich in 6 Heften. Preis des Jahrgangs 6 M.

Inhalt

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

II

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle — Jena

Zweiter Jahrgang



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1895


HARVARD COLLEGE
NOV 19 1920
LIBRARY

Inhalt

A Abhandlungen Seite

B Mitteilungen



A Abhandlungen

Zur Religionsphilosophie und Metaphysik des Monismus

Von

O. Flügel

(Schluſs)

Innere Entwicklung ist nur denkbar bei der Annahme einfacher, an sich qualitativ unveränderlicher Wesen. Jedes dieser Wesen gewinnt durch die Wechselwirkung mit andern qualitativ bestimmte, dem Wesen dauernd inwohnende Zustände, als Eigenschaften und Kräfte. Was das Wesen ursprünglich ist, das bleibt es unter allen Umständen, was es thut, richtet sich nach den Umständen, darum thut es auch unter denselben Umständen immer dasselbe. So gewinnt jedes reale Wesen einen Reichtum an innern Zuständen, der immer wachsen kann je nach den äuſseren Umständen. Diese inneren Zustände müssen wiederum in jedem einzelnen Wesen zu einem gewissen Gleichgewichte oder System streben, welches aber nie als etwas Starres anzusehen ist, sondern durch neue Wechselwirkungen von auſsen gestört, erweitert, bereichert, gereizt werden kann. Die Anschauung Herbarts von der inneren Entwicklung jedes Atoms wie auch der Seele ist also gerade das Gegenteil von dem, was J. Wolff a. a. O. S. 135 davon berichtet: »Lotze widerstrebt es mit Recht, das Wesen der Dinge in einer einfachen Qualität zu suchen, die gar kein inneres wechselvolles Leben führen kann, eine starre Monade anzunehmen, die wegen ihrer Einfachheit kein inneres Leben führt, sondern die sich gleichgiltig gegen die ganze übrige Welt verhält, unfähig mit

anderen ihrer Art einen Kosmos, eine organisch gegliederte Welt zu gestalten.«[1])

Nach dem Bisherigen wird es klar geworden sein, inwiefern die Seele dem allgemeinen Begriff eines einfachen realen Wesens oder eines Atoms unterzuordnen ist, sofern nämlich jedes reale Wesen eine Substanz oder Träger von inneren Zuständen und Kräften werden und zwar nicht spontan, sondern nur in der Wechselwirkung mit anderen realen Wesen dazu werden kann. Die Seele ist jedoch qualitativ von den anderen Atomen verschieden, wie ja auch die Atome der Materie unter einander qualitativ verschieden gedacht werden müssen.[2])

---

[1]) Die Kritik Lotzes durch Johann Wolff ist auch als selbständiges Heft erschienen: Über Lotzes Metaphysik von Prof. Dr. J. Wolff. Fulda 1892.

[2]) Ähnliche Einwendungen gegen Herbarts Metaphysik sind schon oft zurückgewiesen, siehe z. B. in Reins pädagogischen Studien, 1881, S. 3 ff.; Zeitschrift für exakte Philosophie XV. S. 288 ff.; XVI. S. 116 und 236; XVII. S. 163; XIII. S. 166 ff.; XVII. S. 162; Flügel: Seelenleben der Tiere, S. 122 ff.

Ferner Strümpell: Psychologische Pädagogik, 1880, woraus hier wenigstens einige Sätze hervorgehoben werden mögen: Man sagt, die Seele sei einfach, quantitätslos und in sich gegensatzlos, durch keine räumlichen und zeitlichen Prädikate bestimmbar. Diese Begriffe sind augenscheinlich nur Negationen dessen, wonach die Seele nicht soll gedacht werden. Sie haben nur den Wert, um dem Begriff der Seele eine Grenze zu ziehen, durch welche von derselben dasjenige soll abgehalten werden, was zur Bestimmung ihrer Natur nicht paſst. Wie wichtig insofern diese Begriffe auch sind, so dürfen sie dennoch dazu nicht miſsbraucht werden, das Wesen der Seele so sehr von der thatsächlichen Wirklichkeit zu isolieren, daſs nichts als das bloſse Abstraktum eines in sich indifferenten Einerlei zu denken übrig bleiben würde. So gewiſs vielmehr nur um des mannigfaltigen inneren Geschehens willen die Seele als dessen realer Grund gedacht wird, so gewiſs muſs umgekehrt auch ihr Wesen für jenes mannigfaltige Geschehen zugänglich sein. Ist dies richtig, so muſs man das Verhältnis zwischen Sein und Geschehen, zwischen dem, was geschieht und dem, was ist, so denken, daſs Geschehen überhaupt in keinem absoluten Gegensatze zum Sein steht. Das Geschehen drückt vielmehr denjenigen Unterschied aus, ob wir ein Reales, ein Wesen, in abstracto als frei von allen kausalen Bezügen zu anderen Wesen und insofern ohne zeitliche und räumliche Beziehungen, oder ob wir es, wie es der Wirklichkeit der Erfahrung allein entspricht, nach seinen kausalen Bezügen, das heiſst in einem innern Wirken und Leiden denken, wodurch es sein Wesen auch in zeitlichen und räumlichen Verhältnissen zu anderen Wesen geltend macht. Mit anderen Worten: man muſs auf das Wesen der Seele durchaus die Vorstellung der Entwicklung in dem Sinne anwenden, daſs ein ihr zugehöriger Inhalt in der ihm adäquaten Form succesive sich geltend, d. h. wirksam machen und unter gesetzlichen Bedingungen in die Zeitlichkeit übergehen kann. Diese dem Seeleninhalte in seiner zeitlichen Entwicklung adäquaten Daseinsweise ist das Bewuſstsein oder das Übergehen in bewuſste Zustände. Hiernach besteht die Identität der Seele darin, daſs sie in ihrer ganzen zeitlichen Entwicklung immer ihre eigne

Was also GUTBERLET mit der Starrheit des HERBARTschen Realen meint, kann nur die qualitative Unveränderlichkeit derselben sein. Diese mufs aber in jedem Falle angenommen werden, mag man spekulativ oder empirisch zu Werke gehen. Wozu würde denn auch sonst eine Substanz als Träger zu den Accidentien gefordert, wenn diese Substanz selbst sich veränderte oder verschwände! Was will denn GUTBERLET sagen, wenn er von der Substanz behauptet, sie sei ein ens in se? Die Substanz ist das Beharrliche, das Bleibende, also das Unveränderliche, welches den Erscheinungen zu Grunde liegt. Wäre dieser Träger oder diese Substanz wiederum veränderlich, dann bedürfte sie abermals eines Trägers, dann wäre sie nicht ein ens in se, sondern ein ens in alio, dann müfste man noch weiter zurückgehen, bis man in der Schlufsfolge auf ein wahres Seiendes, ein Unveränderliches gelangen würde. Anders hat man auch die Substanz nicht definiert, als das Beharrliche im Wechsel der Erscheinungen. J. WOLFF a. a. O. Bd. V. S. 141, Bd. IV. S. 154 sieht es darum als ein Axiom an, »dafs keine Beziehung denkbar ist ohne etwas, was absolut für sich ist. Ist einmal ein Werden, also eine Folge von Zuständen nicht zu leugnen, so ist aus demselben Grunde eine blofse Succession von Erscheinungen, Zuständen ohne ein Ding unmöglich. Setzen ja die succedierenden Zustände, zum wenigstens in unserer Seele, ein Subjekt voraus, das die beiden Zustände nicht nur nach einander gehabt hat, sondern sie vergleicht und sich ihrer Aufeinanderfolge bewufst ist, also mufs dies reale Wesen wenigstens existieren. Die Erscheinungen sind also einmal nur unter Voraussetzung der Veränderlichkeit eines realen Wesens hinsichtlich seiner Zustände, dann aber nur unter der Dauer desselben möglich« und Bd. V. S. 147 »damit das Subjekt Vergangenheit und Gegenwart vergleichen kann, mufs es in gewisser Weise gegen die gegenwärtigen und vergangenen Zustände indifferent sein, von ihnen nicht in seinem Wesen verändert werden.«

Übrigens sagt GUTBERLET dies ganz ausdrücklich selbst. Er nimmt nämlich HERBART gegen PAULSEN in Schutz. Letzterer fragt: »ob denn ein solches Substantiale (eine punktuelle Seelensubstanz) nicht auch wieder eines Trägers bedürftig sei? Mir will vorkommen gar sehr. Wie ein HERBARTsches Reale sich in der Wirklichkeit behaupten kann, ist mir immer das gröfste unter den Rätseln seiner Metaphysik ge-

Natur bewahrt und im Wirken und Leiden nur dieser folgt. Ihre Einfachheit und reale Einheit aber bestehen darin, dafs in jedem einzelnen Gliede dieser Entwicklung sich auch ihre ganze, unteilbare Natur geltend macht.« (S. 97.)

blieben. Soll ein Träger für das Seelenleben gefunden werden, so mufs man ihn nicht in einem isolierten starken Wirklichkeitsklötzchen suchen, das man absolut setzt, sondern in dem umfassenden Ganzen, aus dem, an dem und in dem es ist: Gott ist die Substanz, und aufser ihm giebt es keine Substanz, im letzten und absoluten Sinne giebt es nichts, das an sich sein und begriffen werden kann.«

Darauf Gutberlet: Was hier gegen Herbart vorgebracht wird, ist äufserst schwach, es sind unbewiesene, aus der Luft gegriffene Behauptungen. Paulsen kann sich nicht vorstellen, wie eine Substanz Bestand haben kann: es liegt ja in ihrem Sein, in sich, nicht in einem anderen zu existieren wie ein Accidenz. Hingegen kann sich kein Mensch vorstellen, dafs ein Körper, ein Tier nur die Zuständlichkeit einer anderen Substanz sei, wie Paulsen es will. Wenn der Substanzbegriff so absurd ist, wie Paulsen meint, dann ist er auch absurd, auf Gott angewandt: auch seine Substanz bedarf wieder eines Trägers. Wenn das Seelenleben nichts anderes ist, als ein Komplex von Thätigkeiten ohne Substanz, dann ist auch das Geschehen in der ganzen Welt nur ein Inbegriff von Accidentien, und eine absolute Substanz ist ebenso eine Dichtung wie die Seelensubstanz.

Dafs man die Substanzen Wirklichkeitsklötzchen nennt, dafs man sie lächerlich zu machen sucht durch die Antwort jenes Inders, der gefragt, worauf die Erde ruhe, den Elefanten nannte, und den Träger des Elefanten die Schildkröte, und den Träger der Schildkröte irgend was, ich weifs nicht was, beweist gerade nicht für die Denkthätigkeit des Spötters. Er scheint von dem Wesen der Substanz gar keinen rechten Begriff zu haben. Es ist das In-sich-sein einer der klarsten und primitivsten Begriffe des menschlichen Geistes, und es ist also das Irgendwas der Substanz sehr wohl bekannt. Aber Paulsen und sein Meister Locke verwechseln die Substanz im allgemeinen (d. h. dafs jedes Geschehen ein Seiendes voraussetzt) mit den speziellen Substanzen (der Qualität), deren innerstes Wesen wir nicht kennen, sondern nur nach Beschaffenheit ihrer spezifisch verschiedenen Äufserungen konstruieren müssen. Dasselbe gilt ja auch von dem Begriff der Ursache: im allgemeinen ist er uns ganz klar, aber worin die spezifisch verschiedenen Kausalitäten der einzelnen Naturwesen bestehen, wissen wir noch sehr wenig: wir setzen sie aber den Wirkungen entsprechend voraus und denken sie nach der Beschaffenheit ihrer Wirkungen.

Paulsen hätte übrigens am wenigsten Grund gehabt, den Substanzbegriff durch gehäufte Wiederholung des Irgendetwas, ich weifs nicht was zu verspotten, da er schliefslich mit Locke und Hume er-

klärt, die einzelnen Bewufstseinsvorgänge würden nicht durch eine Substanz, sondern durch ein unbekanntes Band geeinigt. (Was ist dieses unbekannte Band, ist es klarer als die Substanz?) Unser Kritiker giebt übrigens zu, dafs der gemeine Verstand, die Vulgärmetaphysik sich gegen das Aufgeben des Substanzbegriffes sträube. Aber das komme nicht von einer logischen Denknotwendigkeit, sondern von einer durch Gewöhnung entstandenen psychologischen Notwendigkeit: was wir oft oder immer sehen, hören, denken, erscheint uns zuletzt als notwendig, die Vorstellungen so freischwebend aufzufassen wie die Himmelskörper im Raum.

Also durch Gewöhnung, durch den Sinnenschein soll die Nötigung, eine Substanz den Erscheinungen zu Grunde zu legen, entstanden sein. Aber die Substanz ist ja gar nicht Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung; sie ist ein notwendiges Postulat des Verstandes. Höchstens könnte die Beobachtung an den Körpern, deren Farbe, Bewegung, Gestalt immer an einem Subjekt beobachtet wird, Veranlassung gewesen sein, auch für die geistigen Thätigkeiten eine eigne Substanz vorauszusetzen. Aber schon bei der äufseren Erfahrung ist es nicht lediglich die Beobachtung, sondern eine Denknotwendigkeit, die jeden vernünftigen Menschen zwingt, für die Bewegung ein Bewegtes, für die Gestalt ein Gestaltetes u. s. w. zu verlangen. Und dieselbe innere Unmöglichkeit, dafs eine Bewegung ohne Bewegtes sei, besteht auch dafür, dafs ein Denken ohne ein Denkendes existiere.

Dieser Notwendigkeit kann sich denn auch PAULSEN nicht entziehen, indem er verlangt, wir sollten den Gedanken so freischwebend fassen, wie die Himmelskörper im Raum, das heifst doch nichts anderes, als ihn für eine Substanz erklären. In der That, wenn er nicht in einem anderen existiert, mufs er in sich existieren, also Substanz sein.« Soweit GUTBERLET. Hierbei könnte man PAULSEN erinnern, dafs er in einem früheren Werke[1]) bemerkt, es gäbe keinen höheren Standpunkt als den HUMES. Wäre er auf dem Standpunkte des HUMEschen Skeptizismus oder Empirismus verharrt, so würde er nicht in den Spinozismus, in die Annahme Einer Weltsubstanz, Eines Allwirklichen verfallen sein. Denn die Empirie führt wohl zu einer Vielheit der Erscheinung, aber nicht zum Monismus. Dafs nun PAULSEN den von ihm als höchsten bezeichneten Standpunkt verläfst und Eine Substanz behauptet, ist reiner Dogmatismus, ist die Macht der Ge-

[1]) Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie, 1875; vergl. dazu Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIII. S. 83 ff.

wohnheit. Freilich nach PAULSEN ist es das Zeichen eines ideal gerichteten Gemütes, an eine Einheit der Welt zu glauben, in der die Gesamtheit aller physikalischen Vorgänge nur einen einzigen grofsen in sich zusammenhängenden Vorgang bilden.[1])

Hier mögen noch einige Bemerkungen gemacht werden über die Absolutheit der realen Wesen, an welcher GUTBERLET und andere so grofsen Anstofs zu nehmen scheinen. Die Absolutheit bedeutet nichts anderes, als was GUTBERLET bezeichnet mit dem Worte In-sich-sein, ens in se im Gegensatz zu allen entia in alio oder blofs relativ Seienden. Man kann diesen Gedanken kaum stärker ausdrücken, als mit GUTBERLETS Worten (S. 265): Ihre (der realen Wesen) Existenz fordert mit absoluter Notwendigkeit, dafs sie in sich selbst Bestand haben, nicht dem Wesen Gottes inhärieren, sondern eigne Substantialität besitzen.« Weiter verlangt die Naturforschung und Metaphysik nichts. Nimmt man die letzten realen Elemente als Seiende in sich, wie sie GUTBERLET hier beschreibt, so hat man, was man zur Forschung und Erklärung in Physik, Chemie, Physiologie und Psychologie braucht, noch ganz abgesehen von der Frage, die ja auch in HERBARTschen Kreisen öfters erörtert worden ist, ob nämlich das, was man hier als letzte Elemente bezeichnet, im Grunde dem Sein nach von Einem sie alle umfassenden Wesen bedingt sind, oder wie es GUTBERLET ausdrückt, diese Elemente bedürfen der schaffenden, erhaltenden Thätigkeit Gottes. Gott kann sie nicht auf sie selbst stellen, wohl aber kann er und mufs er sie zu Substanzen, zu Subjekten und Trägern ihres accidentalen Seins, ihres endlichen, erschaffenen Wirkens machen.« Die Verneinung oder Bejahung dieser Frage ist ganz ohne Einflufs auf die Ableitung der gegebenen Erscheinungen; nur müssen die Realen ihrem Sein nach als unabhängig vom denkenden Subjekte und von einander festgehalten werden. Wenn man annimmt, die Elemente seien dem Sein nach alle gleichmäfsig abhängig von Einem höchsten Wesen, so würde sich damit für die Erklärung der einzelnen Erscheinungen der inneren und äufseren Erfahrung nicht das mindeste ändern; immer wäre die Erklärung des Individuellen einzig und allein auf die Realen selbst gewiesen, an ihre Qualität und ihr sich darauf gründendes Verhalten zu einander. Denn aus dem allen Gemeinsamen (nämlich ihrer Beziehung zu Gott) kann man das Besondere nicht erklären. Die Beziehung der Realen auf ein sie alle umfassendes Wesen ist ein Faktor, welcher, weil allen in gleicher Weise zukommend, ganz aus der Rechnung herausfiele und bei Erklärung der

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVII. S. 399.

einer Erklärung bedürfenden Erscheinungen gar keine Verwendung finden könnte. Die Realen sind für den Naturforscher als solchen in jedem Falle Grenzpunkte, über welche hinauszugehen jede Veranlassung fehlt. Die Frage, ob die Theologie, die Religion dabei gewinnt, habe ich anderwärts untersucht.[1]) Ist aber jemandem das Geschaffensein der Substanzen und zwar hier im Sinne der letzten Elemente ein Herzensbedürfnis, so ist dem weiter nicht zu widersprechen. Nur möge er dann die Schöpfung aus Nichts festhalten, nicht aber irgend eine Emanation aus dem Absoluten annehmen. Wir könnten recht wohl einem Gesinnungsgenossen Gutberlets beistimmen, wenn er sagt: Unter Substanz versteht man ein für sich Bestehendes, das als solches keinem andern als Modifikation anhaftet. Die Substanz ist also wohl etwas, das an und für sich besteht; es ist aber dabei durchaus nicht notwendig, dafs die Substanz aus und durch sich besteht. Man begreift sonach unter Substanz einfach das, was, nachdem es ist, sei es durch sich oder ein anderes existierend, ein für sich Bestehendes ist, also ein Etwas, das an sich ist und so ist, dafs es zu seiner Fortexistenz keines anderen bedarf, dem es als Eigenschaft, Attribut oder Modifikation zugehörte . . . die Substanz ist der für sich bestehende reale Träger jener anderen Dinge, welche nicht anders bestehen, als an einem andern, sei es nun als dessen Attribut — ständige Eigenschaft — oder als dessen Modifikation — zeitweilige Beschaffenheit.[2]) Ja J. Wolff a. a. O. Bd. V. S. 141 scheint auch das Prädikat der Absolutheit den letzten Einheiten der Natur nicht vorzuenthalten. Er unterscheidet den Thätigkeitszustand als den relativen von dem Ruhezustand als dem absoluten Zustand, das ruhende Subjekt, die Substanz oder Qualität von dem im Wirken begriffenen. »Es hat eben der relative Zustand aufser im Gegensatz zu einem anderen, absoluten gar keinen Sinn. Es ist ein Axiom, dafs keine Beziehung denkbar ist ohne etwas, was absolut, für sich ist.«

Also ganz dieselbe Unterscheidung zwischen relativem und absolutem Sein und dieselbe Notwendigkeit, absolut Seiendes anzunehmen, als bei Herbart.

Und ebenso findet sich in diesen Kreisen eine rückhaltslose Anerkennung der Wahrheit, dafs die Materie nicht als ein Kontinuum, nicht blofs dynamisch gedacht werden darf, sondern bestehend aus letzten Einheiten, realen Wesen oder Atomen. Wenigstens bemerkt Linsmeier:

---

[1]) Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, 1881, S. 12 ff. und Flügel: Spekulative Theologie der Gegenwart. S. 328 ff. und S. 361 ff.

[2]) Schuler: Der Pantheismus. Würzburg, 1884. S. 21.

es ist durchaus keine Nötigung vorhanden, die von DALTON eingeführte und bis jetzt vorherrschende Annahme wirklicher Atome aufzugeben und die Atome nur mehr als Fiktion gelten zu lassen. Mögen andere Philosophen die Atomistik nur für eine Fiktion ansehen, die scholastischen Philosophen sind gewifs nicht darunter.[1])

PAULSENS Panpsychismus.

Wir kommen zu dem, was PAULSEN als Panpsychismus und als seine Weltanschauung bezeichnet. Gemeint ist damit die Ansicht, dafs alles beseelt, dafs in jedem Teil der Welt etwas Geistartiges vorhanden sei. Man erinnere sich hier an das, was eben gesagt wurde, dafs nach HERBARTS Metaphysik jede Bewegung in der uns gegebenen Welt, jeder Stofs, jede Gleichgewichtslage, kurz alle äufseren Zustände die Wirkung von inneren Zuständen ist, ferner dafs jedes Element oder Atom jeder Materie durch die Wechselwirkung mit anderen in sehr mannigfaltige innere beharrende Zustände versetzt wird, endlich, dafs die geistigen Zustände in den Seelen der Menschen wie der Tiere dem allgemeinen Begriff der inneren Zustände unterzuordnen sind, dafs wir also insofern die inneren Zustände aller Atome allenfalls etwas Geistartiges nennen können oder doch etwas den geistigen Zuständen Analoges im Gegensatz zu den äufseren Bewegungszuständen.[2]) Nimmt man dies zusammen, so könnte man die HERBARTsche Metaphysik allenfalls Panpsychismus nennen. HERBART weist bekanntlich die gewöhnliche physikalische Atomistik zurück, weil nach dieser die Atome selbst eines inneren Lebens nicht fähig sind. Und darum kommt PILLON (l'année philosophique 1891 l'évolution historique de l'atomisme) der Metaphysik HERBARTS ziemlich nahe, wenn er bemerkt, die Atomenlehre bereite sich selbst ihr Ende und gehe in Monadologie

---

[1]) GUTBERLETS Philosophisches Jahrbuch. Bd. VII. S. 134. Fulda 1894.

[2]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XII. S. 247 ff. und FLÜGEL: Seelenleben der Tiere, 1886, S. 122 ff. Man denke etwa an folgende Worte HERBARTS Psych. a. W. Bd. II. § 158 und Metaph. Bd. II § 376: Niemand kann wissen, wieweit die Analogie mit den psychologisch bekannten Vorstellungsreihen in der Seele reichen möge in ihrer Anwendung auf die Elemente gebildeter Materie. Soviel ist aber gewifs, dafs die einfacheren Gesetze der geistigen Reproduktion, auf welchen ursprünglich Gedächtnis und Phantasie beruhen, sich allenthalben wiederfinden müssen, wo irgend etwas von den Bedingungen zutrifft, unter welchen wir bestimmte und geordnete Verknüpfungen der Empfindung erzeugen. Mag es daher immer eine Hyperbel sein: wenn wir sagen: jedes Element der gebildeten Materie erinnere sich seiner früheren Geschichte und suche sie von neuem sich zu wiederholen. Dennoch können wir keinen kürzeren und passenderen Ausdruck finden für das, was wir sagen wollen.

über, indem man sich gezwungen sieht, dem Atom einerseits die Ausdehnung abzusprechen, andererseits eine seelische Innerlichkeit zuzuerkennen.

Für eine derartige Monadologie besteht die unüberbrückbare Kluft nicht zwischen dem Materiellen und Geistigen, sofern auch das Materielle seinen Grund hat in inneren Zuständen; diese Kluft besteht aber für alle, welche der Materie nur Bewegungszustände zuschreiben. Da macht sich alsdann entweder jener Dualismus geltend, welchem eine Wechselwirkung zwischen Leib und Seele zu etwas rein Rätselhaftem wird, oder der Materialismus, welcher geistige Zustände für Bewegungszustände ansieht.

Die Ansicht nun, welche Paulsen als Panpsychismus bezeichnet, heifst sonst auch Animismus. Es ist die den Menschen allerursprünglichste Naturanschauung. Alle Dinge sind belebt und beseelt nach Art des Menschen selbst. Der Fetischismus beruht darauf. Aller Fortschritt der Naturwissenschaft hat darin bestanden, diese Ansicht zu überwinden und die Naturvorgänge als mechanisch bedingte Vorgänge zu erkennen. Am längsten hat sich diese personifizierende Naturauffassung da gehalten, wo sich die Naturvorgänge unserer Erkenntnis mehr entzogen, wo Bewegungen beobachtet wurden, die spontan zu sein, auf einem innewohnenden geistigen Prinzip oder auf Willkür zu beruhen schienen. Bekanntlich soll Thales dem Magnet eine Seele beigelegt haben. Sternschnuppen, Wind und Wetter, Krankheiten, und was sonst nicht leicht auf mechanische Wirkungen zurückgeführt werden konnte, wurde und wird noch von der Unkenntnis und dem Aberglauben als lebendig, geistig, willkürlich handelnd angesehen. Überall hat diese Art, die Natur zu betrachten, die eigentliche Forschung aufgehalten. Ein recht deutliches Beispiel hat man an Keppler. Er war anfangs auch in dem Panspychismus seiner Zeit befangen, sah darum die Sterne für beseelte Wesen an, deren Seele mit geometrischem Instinkte die regelmäfsige Bahn herausfinde. Schon die innere Wärme der Erde schien ihm Lebenswärme eines tierischen Lebens zu sein: das fortwährende Einsaugen von Wasser und Ausatmen von Dünsten, die sich immer neu bildenden Metalladern, das alles deutete ihm auf ein tierisches Leben der Gestirne hin. Aber je weiter er sich vertiefte, desto weniger stimmten die Beobachtungen, wenn er sich vorstellte, dafs auf jedem Punkte ihrer Bahn die Seele der Planeten wissen müfste, ob sie schneller oder langsamer, in stärkerer oder in schwächerer Krümmung ihren Weg durchwandern soll; wenn er sich besinnt, wie sie es anfangen müfsten, in dem leeren Weltraum, wo kein Markstein und Meilenzeiger ist, in jedem

Augenblicke ihre Lage und ihre Entfernung von der Sonne zu kennen, da scheint es ihm unmöglich, aus Kräften der Seele allein die Bewegung abzuleiten. Erst als er abkam von dem Vorurteil des Beseeltseins der Sterne, gelangte er zu wahrer Erkenntnis der betreffenden Vorgänge. Und so ist es der Forschung überall ergangen.

Neben der Forschung und im Gegensatz zu ihr hat sich freilich immer auch die ursprüngliche Naturansicht der Phantasie erhalten. wie der Aberglaube neben dem Glauben. Namentlich die monistische Ansicht, ohnehin der mechanischen Auffassung abgeneigt, sieht gern überall Leben und Geist. »In allen Dingen ist ein Wissen. Sie wären nicht, wenn sie nicht sich selbst und andere empfänden.« (Campanella.) Oder Giordano Bruno: »Lebendig und beseelt sind alle Dinge. Kein aufserhalb der Welt stehender Beweger treibt die Sphären und Kreise herum, sondern in sich selbst in Liebe und Empfindung haben die Weltkörper den Grund ihrer Bewegung, sie fliehen einander und suchen sich, um sich gegenseitig zu ergänzen und der Wollust immer neuer Erzeugungen von Leben zu geniefsen.« Schelling: es reicht nicht hin zu behaupten, dafs Thätigkeit, Leben, Freiheit, Geist allein das wahrhaft Wirkliche sei, es mufs auch umgekehrt gezeigt werden, dafs alles Wirkliche Thätigkeit, Leben, Freiheit, Geist sei; dafs nicht allein die Ichheit alles, dafs auch umgekehrt alles Ichheit sei.« Oder Lotze: »Qualitäten haben nur Sinn, wenn sie dem Dinge als empfundene inhärieren: Beziehungen beruhen auf intellektuellen Zuständen.« u. s. w. Man denke ferner an das, was auch neuerdings wieder sich als Identitätshypothese geltend macht, dafs Sein und Denken nur die zwei Seiten Eines und derselben Dritten sind.[1] Da wird z. B. gesagt: Die Vorstellungen sind das Seiende selbst, das sich im menschlichen Gehirn zu höherer Bewufstseinsstufe erhoben hat. Leben und Bewufstsein ist überall. Unbewufstes heifst minder Bewufstes; Gefühl und Begehren kommt allem Seienden zu (Fouillée, la psychologie des idées-forces, 1893). Als Grund wird angegeben: es könne sich doch das Lebendige nicht aus dem Leblosen, das Organische nicht aus dem Unorganischen, die Empfindung nicht aus der blofsen Bewegung entwickeln, darum müsse schon das Primitivste Leben und Empfindung haben, jedes Seiende, der scheinbar roheste Stoff sei organisiert und beseelt.[2] Erinnert sei auch an die Art, wie Fechner Sterne und Blumen als beseelt ansieht und wie z. B. Brehm die Tiere ganz wie behaarte und befiederte, verständige Menschen

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIX. S. 142 ff.

[2]) Eisler: Der psychophysische Parallelismus. Leipzig, Friedrich.

betrachtet. Ja, streng genommen müfste man noch einen Schritt weiter gehen. Erklärt man es für unmöglich, das Bewufste aus dem Nicht-Bewufsten abzuleiten, so ist es wohl nicht leichter, aus dem Bewufstsein, nämlich der blofsen Empfindung das Selbstbewufstsein, das Ich zu erklären. Dann müfste allen Elementen nicht allein Empfindung, sondern ein selbstbewufstes Ich beigelegt werden. So könnte man die Worte Wundts (vergl. über Tier- und Menschenseele, Bd. I. S. 287) verstehen: »Wenn wir überall auf die Empfindung als Ausgangspunkt der ganzen Entwicklungsreihe hingewiesen werden, so müssen auch die Anfänge jener Unterscheidung des Ich von den Gegenständen schon in den Empfindungen gelegen sein.«

Übrigens ist der Panpsychismus nicht dem Monismus allein eigen. Auch der Atomismus ist von Drossbach nach dieser Seite entwickelt. Ihm ist jedes Atom ein Gott, die ganze Welt eine Göttergesellschaft.[1]) Und auch H. Wolff sieht die letzten realen Wesen, die er Bionten nennt, als Geister an, deren Kräfte in Gefühlen und intellektuellen Regungen bestehen.[2]) Man sieht, wie der Spinozismus überhaupt, so ist auch der Panpsychismus eine sehr verbreitete, weil die allernaturwüchsigste Ansicht. Paulsen selbst hebt dies hervor. Sollte etwa Eisler recht haben, wenn er (a. a. O. S. 8) bemerkt: je naturwüchsiger eine Ansicht ist, desto näher steht sie der Wahrheit, je mehr wir denken und forschen, um so mehr modifizieren wir das Gegebene. Die gröfste Schranke für die Erkenntnis ist das Erkennen selbst. Wir erfassen vom Sein an sich um so weniger, je mehr wir durch unsere Organisation in stand gesetzt sind, die Beziehungen, die zwischen den einzelnen Erscheinungen bestehen, zu durchschauen. Die einfachsten ursprünglichsten Wesen besitzen ein dem Original am nächsten kommendes Bild der Aufsenwelt.

Darnach würde der Fetischanbeter die innere Natur der Welt richtiger beurteilen, als unsere Physiker und Astronomen; und noch näher der wahren Erkenntnis, weil weiter zurück in der Entwicklung, würde mein Hund stehen. Er bellte ein Stück Bratwurst, an dem er sich verbrannt hatte, heftig an, glaubte wahrscheinlich, die Wurst habe ihm absichtlich ein Leid gethan, und behandelte sie, als wäre sie ein denkendes, wollendes Wesen.

Was nun dem Panpsychismus als Richtiges zu Grunde liegt, findet in Herbarts Lehre von den inneren Zuständen seine Bestätigung,

[1]) Siehe dazu Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. I. S. 221 und Bd. X. S. 203.

[2]) H. Wolff: Kosmos oder die Weltentwicklung u. s. w., 1892.

Beschränkung, Berichtigung und Anwendung sowohl hinsichtlich des materiellen als des geistigen Lebens.[1])

Wenn also Paulsen fragt: Woher das seelische Leben? Ist die erste Gefühlsregung im ersten Protoplasmaklümpchen ein absolut Neues, das bisher in keiner Weise in der Wirklichkeit sich vorfand, auf das nichts von ferne hindeutete? so antworten wir: Nein. Etwas Analoges zu dem Geiste oder Gefühlsartigen, nämlich innere Zustände befinden sich in allen Atomen. Ja, Herbart meint (Bd. V. S. 115), im menschlichen Nervensystem mögen sich gar viele Elemente befinden, deren innere Bildung die einer Tierseele von der niedrigeren Art weit übertrifft. Wir stimmen also Paulsen zu. Bestände jener Dualismus zwischen Materiellem und Geistigem, dann wäre das letztere ein absolutes Welträtsel, es wäre eine Entstehung aus nichts, die in der That geeignet ist, den Naturforscher aufs höchste zu überraschen, kaum minder, als wenn er genötigt würde, zu denken, auch das Protoplasmaklümpchen selbst sei aus nichts entstanden. Ganz ähnlich heifst es bei Wundt (Philosophische Studien, Bd. X. Heft 1): »Es ist die Annahme, dafs der Wille eines Menschen direkt bewegende Kräfte der Materie auslösen könne, ebensogut ein Wunder, wie die Annahme, dafs sich ein Mensch an einen fernen Ort zu versetzen im stande sei.« So ist es, wenn man dualistisch über Geist und Leib denkt, dafs keine Kausalität zwischen ihnen möglich ist. Fafst man in unserem Sinne die Lehre von inneren Zuständen auf, so sind Bewegungen zunächst Ursache und dann Wirkung der inneren Zustände, hier verschwindet dieser Dualismus. Aber weit über das Ziel hinaus geht, was die Panpsychisten wie Wundt daraus schliefsen, dafs nämlich beides identisch sei, dafs alle materiellen Vorgänge schon an sich geistige Zustände, ja Willenshandlungen sind.

Nicht anders Paulsen. Was schliefst er aus dem Umstande, dafs alle lebendigen Wesen ein »relativ-geschlossenes Innenleben« haben, und auch die Körperwelt nicht blofs Körper sei, oder wie wir sagen würden, nicht ohne innere Zustände? Er folgert erstens daraus den Panpsychismus. Das ist zum mindesten ein übertriebener Ausdruck für eine richtige Sache. Zum anderen glaubt er damit das Problem der Teleologie zu lösen. Die Beseelung der Atome oder deren innere Zustände deutet er als Willen. Schon früher habe ich bemerkt, dafs Paulsen den Willen als die Urkraft des Geistes ansieht.[2]) Diese Anschauung wiederholt er auch hier: »Wer im Vorstellen und Denken

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XIX. S. 154 ff.

[2]) Ebendaselbst Bd. XIII. S. 310.

die Grundformen der Seele sieht, dem wird es immer unmöglich vorkommen, in den Pflanzen beseelte Wesen anzuerkennen, oder gar in den Bewegungen unorganischer Körper Anzeichen seelischer Vorgänge zu sehen. Sind aber Willensvorgänge die Urform seelischer Vorgänge ohne Vorstellung und Selbstbewufstsein, dann besteht jene grofse Kluft nicht mehr, die das denkende Wesen von den Naturkräften trennt, dann mag, wie den Lebensvorgängen in tierischen Leibern ein System von Trieben mit entsprechenden Gefühlserregungen parallel geht, so auch dem Pflanzenleben ein ähnliches, nur weiter herabgesetztes Innenleben entsprechen, ja sogar ein verwandtes in den spontanen Regungen der unorganischen Körper, in chemischen und krystallinischen Prozessen erscheinen.« Zunächst sieht man, wie willkürlich hier verfahren wird. Ganz nach Belieben wird alles Geschehen, auch die Bewegung, geistig und alles Streben und Thun, wie z. B. auch das Streben der Körper zu fallen ein Wollen genannt. Anders in der Metaphysik Herbarts. Da bringt es der notwendige begriffliche Zusammenhang mit sich, auch für die äufseren Bewegungszustände innere, intensive Zustände teils als Ursache, teils als Folge, in jedem Falle als korrespondierende Zustände anzunehmen, diese inneren Zustände in jedem Wesen werden sich auch gegenseitig in mannigfache Spannung versetzen, die mit Begehren oder Wollen eine gewisse Ähnlichkeit hat. Denn vereinzelt wird wohl nie ein innerer Zustand in einem Atom auftreten, jederzeit ist ein solches zumal als Glied eines organischen Körpers mit einer Mehrheit anderer Atome in Wechselwirkung. In jedem dieser Atome ist also jederzeit ein ganzes System innerer Zustände vorhanden. Dieses System kann infolge des beständigen Kommens und Gehens der Elemente eines Organismus immer nur ein labiles Gleichgewicht erlangen, immer mufs hier unter den einzelnen inneren Zuständen jedes einzelnen Atomes ein Streben, ein Aufstreben gegen Hemmungen vorhanden sein. Hier haben wir und zwar weit bestimmter das, was Paulsen in übertriebener Weise einen Willen nennt.

Es mufs das geistige Leben im Tiere wie im Menschen, ja das Innenleben in den Atomen aller Organismen mit einem gewissen Streben (Trieb) beginnen. Für die Wechselwirkung der inneren Zustände in jedem einzelnen realen Wesen gelten ganz die nämlichen Gesetze, welche die Psychologie für die einfachsten Vorgänge in der Seele erkennt und mathematisch bestimmt hat.

Aber es ist eine gewaltige Übertreibung, ein solches Streben oder einen solchen Trieb als Willen zu bezeichnen und zu sagen, das

sei das Ergebnis der neuern »voluntarischen Psychologie«.[1] Doch PAULSEN hat noch einen Beweggrund, sofort den niedrigsten Formen der Materie einen Willen beizulegen. Dann scheint nämlich das teleologische Problem gelöst. Die Zweckmäfsigkeit in der Natur fordert die Annahme eines zwecksetzenden Willens, der aber als solcher nicht gegeben ist. Da erscheint vielen ein unbewufster Wille als Eigenschaft aller Wesen sehr willkommen. Da ist das Zusammentreten der Elemente zu zweckmäfsigen Gebilden nicht mehr so wunderbar. Aber so scheint es nur. Mit Recht bemerkt dazu GUTBERLET: Die erste Entstehung der ersten Lebewesen wird durch die Annahme beseelter Atome um keinen Schritt leichter gemacht. Denn eine so kunstvolle Zusammenordnung der Teile, wie wir sie im Organismus bewundern müssen, wird auch durch beseelte Atome nicht verständlich, es sei denn, man mache dieselben zu intelligenten Heinzelmännchen (jedes einzelne Atom zu einem Gott, wie DROSSBACH will). Die Wissenschaft steht hier ratlos vor der wundervollen Anordnung der Teile im winzigen Protoplasma: und die Elementarbestandteile sollen sich mit soviel Intelligenz zusammen gefunden haben? In der That denkt sich PAULSEN alle Wesen ausgestattet mit einer derartigen Intelligenz und Willen, nur eben unbewufst. Um nämlich den Darwinismus annehmbar zu finden und zu machen, nimmt er in den niedrigeren Wesen eine dunkle Vorstellung oder doch einen dunklen Trieb an, welchem das spätere, vollkommenere Stadium bereits vorschwebt, etwa wie dem Knaben sich die Vollkommenheit des Mannes, einem Volke seine idealen Ziele darstellen.

PAULSEN scheint das eigentliche Ziel des Darwinismus hinsichtlich der Teleologie gar nicht gefafst zu haben. Der Darwinismus ist in dieser Beziehung der Versuch, mit Ausschlufs aller mystischen Elemente, aller Intelligenz und jedes bewufsten Willens, rein durch günstige Zufälle und mechanisch wirkende Ursachen das Zweckmäfsige zu erklären. Nimmt man mit PAULSEN ursprüngliche, auf das Vollkommenere gerichtete Triebe an und dazu Kräfte, die solche Triebe zur Ausführung bringen, dann setzt man das Zuerklärende voraus. Dergleichen ist ja allerdings von Darwinisten öfters geschehen.[2] Aber das ist immer ein Abweichen von dem eigentlichen Prinzip, alle übernatürliche Intelligenz auszuschliefsen. Und der von PAULSEN angenommene Vervollkommnungstrieb ist sicherlich etwas sehr Mystisches.

[1] Über ähnliche Ansichten siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVIII. S. 30: Zur Lehre vom Willen.

[2] Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. X. S. 189 und Bd. XVII. S. 33.

Gutberlet hat recht, wenn er dazu bemerkt: es wird damit behauptet, daſs die gesamte Ordnung und Zweckmäſsigkeit der Welt der Anlage, dem Keime nach bereits in deren Anfangsstadien gegeben war. Nun kann durch Zufall ebensowenig der Keim, noch weniger die Anlage zu einer solchen Ordnung entstehen, als die fertige Ordnung selbst. Fordert also die letztere eine Intelligenz, wie ein jeder vernünftige Mensch einsieht und auch Paulsen anerkennt, dann auch die Begründung jener Anlage.

Endlich nimmt Paulsen, um allen Schwierigkeiten zu entgehen, seine Zuflucht zu der Einen Substanz Spinozas, dieser legt er den ursprünglichen Entfaltungstrieb, oder Urwillen, oder absolutes Werden bei, und man weiſs ja, wie es dann weiter geht.

Dazu mögen noch einige Bemerkungen gemacht werden. Es ist bekannt, wie mit der Annahme Einer Weltsubstanz die Widersprüche nicht gelöst, sondern erst recht geschürzt und unlöslich gemacht werden. Vielleicht hilft sich Paulsen, falls er ein Gefühl für die Widersprüche hat, darüber hinweg durch die von ihm geäuſserte Ansicht, alles Denken, also auch der Satz des zu vermeidenden Widerspruches sei erst allmählich aus dem Irrtum entstanden, und vielleicht giebt er diesem richtig zu deutenden Satze die Auslegung, ehe das Denken lernte die Widersprüche vermeiden, sei auch in der Natur das In-sich-Widersprechende möglich gewesen. Wenn nämlich Denken und Sein Eins ist, eines nur die andere Seite des anderen, so sollte man erwarten, daſs dem verkehrten Denken auch ein verkehrtes Geschehen in der Natur entspricht und umgekehrt. Zu einer Zeit also, wo die weisesten Menschen noch nicht nach den strengen Gesetzen der Logik denken konnten, wo sie den Widerspruch noch nicht vermieden, ihr schärfstes Denken immer nur ein Phantasieren war, da würde sich auch die Natur solch phantastische Sprünge erlaubt haben, da würde das In-sich-Widersprechende, wie z. B. ein Geschehen ohne Ursache, die spinozistisch angeschaute Welt w i r k l i c h gewesen sein. Daher bemerkt Gutberlet: »glaubt Paulsen, vor der Menschwerdung, d. h. ehe die Menschen logisch dachten, habe Sein Nichtsein sein können, da sei zwei mal zwei nicht vier gewesen?«

Diese Konsequenz zieht Paulsen natürlich nicht. Gehen wir kurz auf seine Erkenntnistheorie ein. Sicherlich hat sich das Denken sehr allmählich entwickelt, nur sehr allmählich haben sich die Menschen auf die Stufe des logischen Denkens erhoben. Insofern hat Paulsen recht, wenn er (S. 418) bemerkt: »Auch das Kausalgesetz ist ein empirisches Gesetz, nicht in dem Sinne, daſs es dem Verstand wäre von auſsen imprimiert worden, das findet an keinem Punkte statt, wohl

aber in dem Sinne, dafs es Beobachtung voraussetzt, ebensogut als ein beliebiges Gesetz der Chemie oder Biologie. Nicht eine apriorische Notwendigkeit, sondern die Erfahrung ist seine Stütze. Freilich nicht die gemeine Erfahrung, sondern die wissenschaftliche Erfahrung. Die gemeine Erfahrung setzt gar nicht die Allgemeingiltigkeit des Kausalgesetzes voraus; sie rechnet auch heute noch mit dem Zufall und der Willkür; sie hat absolutes Entstehen und Vergehen so oft wahrgenommen (d. h. wahrzunehmen geglaubt), dafs sie daran gar keinen Anstofs nimmt. Erst die Wissenschaft hat den Begriff der Naturgesetzmäfsigkeit hervorgebracht. Worauf sich stützend? Nun ohne Zweifel auf die Thatsache, dafs sie überall da, wo sie den Dingen mit genauerer Beobachtung näher trat, ursächliche Zusammenhänge entdeckte oder nachweisen konnte.« Hier fehlt noch die Bemerkung, dafs durch solche Erfahrungen angeregt das Denken dahin kommt, widersprechende Gedanken nicht denken zu können, dafs ein viereckiger Kreis für das Denken eine Unmöglichkeit ist, ebenso dafs etwas ist und zugleich nicht ist, dafs es so ist und zugleich auch nicht so ist. Dieser Widerspruch liegt auch in dem Gedanken, dafs Ein absolutes Eins Vieles werden, überhaupt dafs ein Eins absolut, d. h. ohne Ursache, also aus sich heraus sich verändern solle.[1])

Doch gleichviel wie die Menschen dahin gekommen sind, den Widerspruch im Denken zu verwerfen. Sie sind doch dahin gekommen. Nur die gemeine Erfahrung, sagt PAULSEN, rechnet noch mit dem absoluten Werden, die Wissenschaft nicht. Möge der Vorgang dabei gewesen sein, wie PAULSEN das beschreibt. Das Denken habe sich allmählich der Natur angepafst, wie die Schwimmfüfse an das Wasser. Die Anpassung ist doch nun geschehen. Und zwar, bemerkt PAULSEN, ist diese Auffassung erst seit einigen Jahrhunderten geschehen, dafs die Wissenschaft zu einer schärferen Fassung des Kausalgesetzes gekommen ist. »Die Aristotelische Philosophie begnügt sich noch mit einer Auffassung der Ursächlichkeit, die auch unkontrollierbare Ausnahmen zuläfst. Erst die moderne Physik hat den Begriff der Naturgesetzmäfsigkeit scharf durchgeführt; die Gesetze der Mechanik sind das typische Beispiel der Gesetzmäfsigkeit überhaupt geworden. Auf Grund ihrer ist der Gedanke der streng allgemeinen und ausnahmslosen Gesetzmäfsigkeit alles Geschehens sowohl der Aufsenwelt als auch in der Innenwelt überhaupt erst ausgebildet worden.« S. 421.

Nun fragt man: warum verfährt PAULSEN nicht nach diesem Gesetz der Kausalität? Warum nimmt er eine Kraft ohne Träger, eine Be-

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIX. S. 407.

wegung ohne Bewegtes, ein Geschehen ohne Ursache an, ein Eins, das sich von selbst ohne Ursache zu einer Vielheit entfaltet, warum nimmt er alle die Widersprüche, ohne welche der Monismus nicht zu denken ist, an? Warum verfährt er nach der »gemeinen Erfahrung« und nicht nach der »Wissenschaft«, warum nach der Aristotelischen Philosophie und nicht nach der Philosophie, die ihr Vorbild in den Erklärungen der Physik und Mechanik erblickt?

Will man in den Ausdrücken Paulsens reden, so ist nur diejenige Philosophie der wirklichen Natur angepafst, welche ausnahmslos das Kausalgesetz festhält und anwendet. Aber jede Philosophie, die an irgend einer Stelle davon abweicht, ist nicht mehr unserer Naturkenntnis angepafst. Paulsen hat ganz recht, wenn er S. 42 bemerkt, Philosophie als Spezialfach giebt es nicht, alle theoretische Philosophie ist Naturforschung, aber darum, so folgt unmittelbar daraus, müssen auch die Forschungsmaximen der Naturwissenschaft von jeder philosophischen Betrachtung festgehalten und durchgeführt werden. Darum ist nur die Philosophie dem heutigen Stande der Naturforschung angepafst, welche es nicht versucht, die Vielheit der Erscheinung auf Eine Ursache zurückzuführen, sondern auf eine Mehrheit von Ursachen, weil thatsächlich in der ganzen Natur jedes Ereignis an eine Mehrheit von Ursachen gebunden ist; die ferner festhält, keine Kraft ohne Stoff, keine Bewegung ohne Bewegtes; die also auf Atomismus und Pluralismus, das Gegenstück zu allem Spinozismus geführt wird, und die diese Forschungsmaximen nicht blofs in der Einzelforschung und soweit Ursache und Wirkung empirisch gegeben sind, sondern sie auch anwendet für die Erscheinungen, deren Ursachen nur erschlossen werden können. Kurz, nur die naturwissenschaftliche Theorie der Atome, ergänzt durch den Gedanken der Herbartschen Metaphysik von den inneren Zuständen der realen Wesen: nur eine solche Philosophie ist eine auf die letzten Begriffe der Natur angewandte Naturforschung, nur sie ist den Erscheinungen der Natur und der Natur unseres logischen Denkens »angepafst«.

Aber eine Philosophie im Sinne des Spinozismus, die Kräfte ohne Stoff, also absolutes Werden annimmt, die meint, eine in sich unterschiedslose Einheit könne unter vollkommen denselben Umständen die Ursache von Vielen und Mannigfaltigen sein: eine Naturbetrachtung im Sinne von Paulsen ist nicht der Natur angepafst, weder der äufseren noch der inneren, mögen auch Naturforscher ihr huldigen, die sonst bei Erklärungen der einzelnen Erscheinungen nach den strengen Maximen der Forschung verfahren, allein wenn sie sich ins Allgemeine erheben, oft davon abweichen und sich gehen lassen. Kurz, der

Spinozismus ist nicht mehr angepafst, ist eine aufserhalb der Naturforschung stehende »Fachphilosophie« geworden, welche Paulsen vermeiden wollte, ist, um in der Sprache der Entwicklungstheorie zu reden, ein rudimentäres Glied im Organismus der Wissenschaft geworden. Die Zeit, in der dieses Glied funktionierte, d. h. in der man nach Mafsgabe des Spinozismus oder Idealismus verfuhr, liegt wenigstens für die Naturforschung weit zurück. Paulsen meint, man müsse dazu bis zu Aristoteles zurückgehen, allein es genügt bis in den Anfang unseres Jahrhunderts zurückzugehen. Damals verfuhr man in der berüchtigten Naturphilosophie nach Grundsätzen, die bei der eigentlichen Forschung längst aufgegeben sind. Nur als »Fachphilosophie« fristet die alte Naturphilosophie Schellings und Okens unter den Namen von Panpsychismus, Animismus, Voluntarismus, monistischen Idealismus u. s. w. ihr Dasein. Für die eigentliche Forschung hat sie nie eine andere Bedeutung gehabt, als höchstens zu hemmen, aufzuhalten; für unsere Zeit gleicht sie den Überlebseln, von welchen die Entwicklungslehre spricht. Man kann solche Überbleibsel fast überall finden, z. B. in den Sitten der Völker. Viele Unsitten und Zügellosigkeiten, die früher wohl allgemein waren, haben sich auf einige abgelegene Gegenden zurückgezogen, oder werden nur noch an gewissen Tagen gestattet. Auch alte Instrumente und Waffen werden nur noch an gewissen Festtagen gezeigt oder gebraucht. So mufs etwa das Osterfeuer in gewissen Gegenden noch nach der alten Sitte des Feuerbohrens angezündet werden. »In den Festen, meint Bestmann, kehrt zuweilen der Kulturmensch wieder zum Urstand oder zu den roheren Stufen der Vorzeit zurück, sie sind Konzessionen an die natürlichen Leidenschaften.« [1])

So ist auch die spinozistische Methode längst abgethan in den eigentlichen exakten Wissenschaften, aber wie eine alte Sitte erhält sie sich in gewissen Kreisen; bei besonderen Gelegenheiten, bei Festreden machen wohl auch sonst exakte Forscher davon Gebrauch.

Dafs dergleichen Lehren nicht so schnell absterben, als sie es wohl verdienten, dafs damit hier und da neue Belebungsversuche gemacht werden, dafür giebt es mancherlei Gründe. Einen davon giebt Paulsen selbst an, wenn er bemerkt: »was wir oft oder immer sehen, hören, denken, erscheint uns zuletzt als notwendig, sein Gegenteil als unmöglich.« Durch Gewohnheit kann man selbst gegen die einschneidendsten Widersprüche stumpf werden. So hat sich Paulsen ohne Zweifel an den Spinozismus mit all seinen Widersprüchen ge-

[1]) Bestmann, Geschichte der christlichen Sitte, Bd. I. S. 145.

wöhnt, nun erscheint ihm dieser so natürlich, dafs er sich nur über die wundert, welche den Spinozismus oder absoluten Idealismus als das Widerspiel aller exakten Forschung erkannt haben. In dieser Beziehung sei an einige Sätze aus Herbarts Einleitung in die Philosophie erinnert: »Wer seine Verkehrtheit lieb gewinnt; und wer Einen Widerspruch zuläfst — wer ein Laster liebt, der liebt sie alle — der lernt bald am sanftesten schlafen in ganzen Nestern von Ungereimtheiten. Auch ist kein Unterschied des Schlechtern und Bessern mehr wichtig, sobald man einmal die Sorge nicht kennt, sich gesunde Begriffe zu verschaffen. Sollen einmal die Knoten nicht aufgelöst werden, so ist es einerlei, an welcher Stelle in dem ganzen Gewebe sie eingeschoben werden. In spekulativer Hinsicht wenigstens gilt es dann gänzlich gleich, ob man mit Spinoza die Gottheit aus Denken und Ausdehnung zusammensetzt, oder mit den Materialisten die Seele aus Atomen, oder mit Kant die Materie aus Repulsion und Attraktion; ob man den Ursprung der Erkenntnis aus schwingenden Gehirnfiebern, oder aus einer Selbstentwicklung der Seele, ob man den Ursprung des Bösen aus der Freiheit oder aus dem Schicksal erklärt. Alle Glieder des Trilemma, welches der Veränderung entgegensteht, sind nun gleich gut; man mag nach aufsen wirkende Kräfte, oder Selbstbestimmungen, oder absolutes Werden, jedes nach Bequemlichkeit, auch eins neben dem andern, oder alles Dreies miteinander annehmen. Soll eine Virtuosität in dieser Art erreicht werden, so sehe ich nicht ein, wie sich noch jemand weigern kann, Herrn Schelling den ersten Platz einzuräumen; dieser ist der erste und einzige, welcher metaphysischen Ursinn mit wahrer poetischer Freiheit zu mischen und zu formen weifs; so dafs durch ihn die Philosophie in den Rang jenes berühmten Goetheschen Märchens von den goldschüttelnden Irrlichtern und dem mächtigen Schatten des Riesen ist erhoben worden. Weniger Genie und mehr Nachbeterei bei gleicher Unfähigkeit, das Denkbare vom Undenkbaren zu unterscheiden, sind schlechte Gründe, sich über jenen zu erheben.«

Die monistischen Spekulationen sind so oft in fast genau übereinstimmender Weise vorgetragen worden, dafs es kein Wunder ist, wenn sich sehr viele daran gewöhnt haben und das Gegenteil für unmöglich halten. Das Gegenteil der spinozistischen Spekulation ist der Realismus Herbarts. Aus dem Vorstehenden wird man ersehen haben, wie wenig Paulsen davon gefafst hat. Wenn man nur den einen Satz liest, Herbart findet den Träger des Seelenlebens in einem isolierten Wirklichkeitsklötzchen,[1] so fragt man, wie ist es möglich, dafs

[1] Über einen ganz ähnlichen unzutreffenden Ausdruck und Einwurf von Höffding siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIX. S. 138.

jemand, und hörte er von Herbart nur aus dritter, vierter Hand etwas, meinen kann, Herbart sähe die Seele, den Träger des Seelenlebens für etwas Isoliertes an! Wer so etwas sagen kann, hat der ein Recht, von Vulgärmetaphysik und rückständiger Metaphysik zu reden? Herbart und seine Schüler haben sonst den Spinozismus als die Metaphysik und Weltanschauung des zu denken beginnenden Menschen genannt, und haben gezeigt, dafs der Anfang der Spekulation fast notwendig in Spinozismus auslaufen mufs, sollte nun etwa dieser Vorwurf nur zurückgegeben werden? Paulsen nennt seine Anschauung monistischen Idealismus und hebt öfter hervor, dafs seine Ansicht das Gegenteil von Materialismus sei. Das ist ja von Anfang bei den Spinozisten üblich gewesen, sich über allen Materialismus erhaben zu dünken. Und wer besonderes Gewicht auf Namen legt, der wird ja den Materialismus das Gegenteil des Idealismus nennen. Es kommt aber doch sehr darauf an, was man unter diesen beiden Bezeichnungen versteht.[1])

Der Sache nach, und hinsichtlich der praktischen Konsequenzen ist die Ansicht Paulsens um nichts besser und kaum etwas anderes, als Materialismus. Die Bezeichnungen Atheismus und Materialismus haben etwas Gehässiges und klingen für viele wie ein Vorwurf. Ist aber die Leugnung eines persönlichen Gottes, an dessen Stelle eine unbewufste Welteinheit gesetzt wird, der Sache nach etwas anderes als Atheismus? Doch wohl nichts besseres. Und hat Lotze nicht recht, wenn er bemerkt: der Idealismus wiederholt in seiner Weise, was die materialistische Auffassung auch behauptet, Körper und Geist sind Eins?[2]) Wenn der Materialismus und Idealismus beide die Existenz einer selbständigen Seele und damit deren Unsterblichkeit leugnen, ist dann der Unterschied beider Anschauungen wirklich so grofs, als er dem Namen nach zu sein scheint? »Nur ein grofser Unterschied ist zwischen diesem spekulativen Idealismus und dem empirischen (naturwissenschaftlichen) Materialismus nicht zu verkennen. Der letztere folgt nämlich gar nicht mit Notwendigkeit aus dem ihm unterstellten Prinzip und erscheint daher gewissermafsen als ein zufälliger Mifsgriff, dessen Beseitigung bei fortschreitender Entwicklung der Naturwissenschaften und durch eine sorgfältige Bearbeitung der von ihnen gebotenen Begriffe zu erwarten steht. Dagegen ist diejenige materialistische Ansicht, in welche der bezeichnete Idealismus

---

[1]) Über den Materialismus und seine verschiedenen Benennungen und Fassungen siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIX. S. 129.

[2]) Medizinische Psychologie, S. 162.

schliefslich umschlägt, eine notwendige Folge des Prinzips, das in sich selbst widersprechend und darum nichtig ist.« [1])

Hierbei sei noch auf den Monismus Haeckels hingewiesen. Haeckel führt zu gunsten des Monismus eine gewisse Atom- und Ätherhypothese an. Zunächst meint er, dafs die bis jetzt als qualitativ verschieden anerkannten chemischen Grundstoffe sich auf Einem qualitativ in sich gleichen Urstoff würden zurückführen lassen. [2]) Diese Ansicht ist ja allerdings öfters als Vermutung wohl auch mit ziemlicher Zuversicht ausgesprochen. Allein es fehlt noch sehr viel daran, dies auch nur wahrscheinlich zu machen. Die Gründe und Erfahrungen, die diese Annahme zurückweisen, sind in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XII. S. 136 u. 307 besprochen, ja ein Vertreter der physikalischen Chemie sieht es in anbetracht der gesetzmäfsigen Beziehungen zwischen den Eigenschaften der verschiedenen chemischen Elemente als völlig ausgeschlossen an, dafs dieselben etwa aus Atomen Einer Urmaterie (als welche vielfach der Wasserstoff angesehen wurde) in verschiedener Anzahl beständen. [3])

Hinsichtlich des Äthers schwankt Haeckel anfangs, ob man denselben auch aus letzten kleinsten diskreten Teilchen bestehend oder als ein Kontinuum anzusehen habe. Anfangs wird gesagt, auch der Monismus mufs alle Erscheinungen ohne Ausnahmen auf Mechanik der Atome zurückführen. Dann aber scheint es ihm angemessener, den Atomen der Materie den Äther als eine kontinuierliche elastische nicht aus Atomen zusammengesetzte Substanz an die Seite zu stellen. Der Grund, der dafür angegeben wird, ist der: Da Haeckel mit Recht jede unmittelbare Fernwirkung verwirft, so mufs der Abstand der Atome ausgefüllt sein. Und wenn man als ausfüllendes Medium den Äther und diesen auch aus Atomen zusammengesetzt annimmt, so meint Haeckel müfste man wieder eine Substanz voraussetzen, welche die Wirkung zwischen den Ätheratomen vermittelt. Er hält also, wie es scheint, eine unmittelbare Berührung oder gar Durchdringung zweier oder mehrerer Atome für unmöglich. Aber warum dies unmöglich sein soll, warum also nur ein Kontinuum zwei oder mehrere Atome oder Weltkörper soll verbinden oder in Wechselwirkung mit einander setzen können, darauf geht Haeckel gar nicht ein. Er hätte aber bedenken sollen, dafs die Vorstellung irgend eines realen Stoffes als

[1]) Flügel: Der Materialismus vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Naturforschung, 1865, S. 50.

[2]) Haeckel: Der Monismus als Band zwischen Religion und Wissenschaft, 1893, S. 15 und 17.

[3]) Ostwald: Die Energie und ihre Wandlungen, 1888, S. 16.

eines Kontinuums gegenwärtig von der strengen Naturforschung aufgegeben ist, und daſs bei der Annahme des Äthers als eines Kontinuums dessen Elastizität und Wellenbewegung nicht denkbar ist.

Haeckel beruft sich u. a. auch auf die Theorie J. G. Vogts, derselbe nimmt eine homogene Masse an, welcher eine Verdichtungsenergie innewohne. Da diese in allen Punkten des unendlichen Weltalls zugleich in Thätigkeit tritt, so soll die Bildung unendlich kleiner Centren, Verdichtungscentren die Folge sein, und diese Verdichtungscentren sind das, was man Atome nennt, sie bedingen die atomistische Gliederung des Weltalls. Darauf bemerkt Cornelius: Abgesehen von den Widersprüchen, welche nach dem streng gefaſsten Kausalgesetz die Annahme der zuvor charakterisierten Kraftsubstanz enthält, ist nicht wohl zu erkennen, wie es zur Bildung der gedachten Kraftcentren kommen kann. Ist nämlich die in Rede stehende Substanz unendlich ausgedehnt und wohnt derselben in jedem Punkte das Thätigkeitsprinzip der Verdichtung oder Kontraktion inne, so werden sämtliche Verdichtungsenergieen sich aufheben, und daher keine Verdichtungscentren entstehen. Im Falle endlicher Ausdehnung hingegen würde sich die Substanz vermöge der ihr beigelegten Kontraktionsenergie auf einen Punkt zusammenziehen.[1])

Ferner beruft sich Haeckel auf Spiller, der ja auch den Äther als das einzige Kraftprinzip und darum als Gott ansah. Aber abgesehen von anderen leidet die Ansicht Spillers an der Verschiebung der eigentlichen Frage nach dem Ursprung der Kraftverhältnisse. Denn er verlegt die eigentliche Wirksamkeit ohne weiteres in den Äther. Es ist indes gar nicht abzusehen, warum es erlaubt sein soll, die zur Erklärung der Naturerscheinungen notwendigen Kraftverhältnisse bei den Ätheratomen ohne weiteres als ursprünglich vorauszusetzen, während dieselben Kraftverhältnisse an den Körperatomen als einer Erklärung bedürfend angesehen werden. Mit ganz denselben Gründen könnte man die am Äther vorausgesetzten Kräfte den Körperatomen ursprünglich innewohnend denken.[2])

Haeckel ist also nicht sehr glücklich in der Berufung auf Autoritäten, durch welche er den von ihm gehegten substantiellen Monismus stützen möchte.[3])

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XII. S. 141.

[2]) Ebendaselbst Bd. XI. S. 196.

[3]) Wie auch Braasch (Beiträge zum Kampfe um die Weltanschauung, Bd. I, E. Haeckels Monismus, 1894, S. 9) hervorhebt. Ja Trümper (diese Zeitschrift, Bd. I, S. 124) bemerkt, daſs unsere heutigen Zoologen vielfach unbekannt sind mit dem mathematischen Gebiet.

Als ein Zeichen, wie bedeutend Erscheinungen sein müssen, wie Paulsens Einleitung in die Philosophie, oder auch Haeckels Vortrag über Monismus wird nicht selten darauf hingewiesen, dafs davon in kurzer Zeit mehrere Auflagen nötig geworden sind. Da könnte man an Lessings Wort denken: »wird ein Buch sogleich beim Erscheinen verschlungen, mufs es nur gebracht haben, was sich eigentlich nicht verlohnte zu bringen.« Was hier gebracht wird, liegt alles, wie man sagt, auf der Oberfläche des Zeitbewufstseins. Früher würde man gesagt haben: sie haben ihre Zeit in Begriffe gefafst.

Wie beliebig aus denselben theoretischen Begriffen verschiedene Weltanschauungen gezogen werden, daran kann von früher her die Erinnerung an die rechte und linke Seite der Hegelianer als Beweis dienen. Und zu demselben Zwecke mögen die Besprechungen dienen über Biese (Hft. 4, S. 318) und die folgenden über A. Drews, H. v. Eicken und John Claird, von denen die letztere auf den Monismus das positive Christentum zu bauen versucht.

Entgegnung

Auf mehrfach absprechende Beurteilungen der Herbartschen Philosophie von seiten einer Philosophie, die sich die christliche und katholische nennt, ist von den Herbartianern bereits zu verschiedenen Malen geantwortet. So findet sich z. B. in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. V. S. 312 ff. eine Beleuchtung einer Beurteilung der Philosophie Herbarts vom vermeintlich katholischen Standpunkte; ähnliches in Bd. XIII. S. 418; Bd. XVI. S. 206; Bd. XIX. S. 89. Ferner in Manns Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, 1891, Nr. 30 und 1890, Nr. 18.

Neuerdings hat Herr Glossner, ausgehend von Lindners allgemeiner Erziehungslehre 1886, Veranlassung genommen, in Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie, 1893, Bd. VIII. S. 171 unter der Überschrift: der Herbartianismus und die Lehrbücher für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, die Philosophie Herbarts von verschiedenen Seiten zu bekämpfen.

Diese Abhandlung steht zwar in einer Zeitschrift, die sonst rein wissenschaftlichen Zwecken gewidmet ist, allein der Verfasser der Abhandlung verfolgt praktische Pläne, sein »nächster Zweck« ist, »die Aufmerksamkeit der mafsgebenden Faktoren auf die Gefahren des Eindringens Herbartscher Lehrbücher in die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen hinzulenken.« S. 212. Insbesondere hat er

es auf Österreich abgesehen, hier, meint er S. 172, »erfahren die Herbartianer staatlicherseits besondere Begünstigung. Ja das österreichische Unterrichtsministerium lieferte die Schule den Jüngern HERBARTS aus. Unter dem Sonnenschein staatlicher Gunst und durch ihre besonders vorsichtige Redeweise haben die Herbartianer soviel Einflufs gewonnen.« Um nun die Aufmerksamkeit der Behörden wachzurufen, hält er es für nötig, möglichst laut zu schelten und auf den Herbartianismus womöglich alle Namen zu häufen, die einen üblen und gefährlichen Klang haben. HERBARTS Philosophie ist Materialismus, Pantheismus, Atheismus, Mechanismus, Subjektivismus, Sensualismus, sie ist sinnlos (S. 189), sie grinzt uns wie ein Gerippe an (S. 180), ist »ein klapperndes Gespenst« (S. 201), eine trostlose Wüste (S. 210), eine partie honteuse (S. 176), widersinnig (S. 196), verballhornt (S. 197), natürlich also völlig ungeeignet zu einer christlichen Erziehung (S. 172).

Diese Vorwürfe gelten nun nicht etwa blofs einzelnen Herbartianern, so dafs doch manche davon frei wären, nein, allen ruft er zu: »ihr wandelt auf HERBARTS Spuren und verfolgt HERBARTS Wege, der Materialismus haftet sich an eure Fersen, mögt ihr euch drehen und wenden, wie ihr wollt« (S. 183).

Es wird wohl nicht nötig sein, auf alles einzelne einzugehen, nur die Hauptsachen seien hervorgehoben als Seltsamkeiten, für solche, die sich vielleicht nach Beispielen für Trugschlüsse umsehen.

Der Haupttrugschlufs, der sich fast auf jeder Seite wiederholt, ist: HERBART ist gegen ARISTOTELES, also ist er nicht allein gegen die katholische Kirche, sondern gegen das Christentum überhaupt. Darüber ist schon öfters gehandelt worden. Der Verfasser hat dabei noch das Unglück, sich auf TRENDELENBURG als auf einen »Nichttheologen und Nichtkatholiken« (S. 205) zu berufen. Nun ist ja TRENDELENBURGS Vorliebe für ARISTOTELES denen, welche noch etwas von TRENDELENBURG wissen, hinreichend bekannt. Indes TRENDELENBURGS Beurteilung HERBARTS ist längst als eine irrige dargethan,[1]) namentlich ausführlich ist sein einseitiges Messen HERBARTS praktischer Philosophie an PLATO und ARISTOTELES besprochen.[2]) Was Herr GLOSSNER gegen HERBARTS

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. VIII. S. 179 SCHACHT: HERBART und TRENDELENBURG, Aarau 1868. GÜNTHER im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. IV. S. 286. Ferner DROBISCH und STRÜMPELL in FICHTES und ULRICIS Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Bd. 25—27. KERN: Ein Beitrag zur Rechtfertigung der HERBARTschen Metaphysik. Coburg 1849.

[2]) Eine Beurteilung der praktischen Philosophie HERBARTS aus der Berliner Akademie der Wissenschaften. Von ALLIHN in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. VI. S. 35 ff.

Philosophie, namentlich gegen die praktische, vorbringt, ist fast nur eine Wiederholung der Trendelenburgschen Gedanken. Dagegen sei auf die eben angeführte Abhandlung hingewiesen. Vielleicht kennt sie der Verfasser nicht, sonst hätte er wohl nicht dergleichen wieder aufgenommen.

Aber auch hinsichtlich der Beurteilung der theoretischen Philosophie ist Verfasser sehr wenig glücklich, indem er sich der Führung Trendelenburgs anvertraut. So wiederholt er ausführlich den von Trendelenburg erhobenen Einwand gegen die Art, wie Herbart die Befriedigung der Begehrung in der vollendeten Vorstellung findet. Er nennt dies Idealismus und Egoismus zugleich und scheint gar nicht zu sehen, dafs es sich hier nicht um eine Theorie, sondern um eine Thatsache handelt. Denn das Wasser selbst, welches der Durstige begehrt und welches seinen Durst löscht, kommt doch nicht in die Seele. Es handelt sich hier wie überall bei der Befriedigung von Begehrungen um die vollendete Vorstellung, die allerdings in den allermeisten Fällen nur durch die sinnliche Gegenwart der begehrten Sache hervorgerufen wird.

Dergleichen grobe Mifsverständnisse sind längst aufgeklärt.[1])

Es mögen noch mehrere ähnliche übereilte und falsche Urteile angeführt werden. Herbarts Metaphysik und Ethik führen nicht mit Notwendigkeit zu Gott, folglich lehrt Herbart den Atheismus. Dabei sieht Verfasser den Atheismus von Herbarts Ethik darin, dafs »Herbart das Sittliche auf Ideen gründet, die von Gott unabhängig sind« (S. 184). In dieser Beziehung sei wiederholt, dafs diese Unabhängigkeit der sittlichen Urteile von dem Willen Gottes in demselben Sinne zu verstehen ist, wie es Cathrein, welchen Verfasser auch gegen Herbart anführt, von Thomas Aq. berichtet: »Schon der hl. Thomas hat eingehend nachgewiesen, dafs viele Handlungen unabhängig von und vor jedem Willensakte Gottes gut oder böse sind, und nach ihm galt allgemein bei den katholischen Theologen und Moralphilosophen als stehender Grundsatz: Viele Handlungen sind nicht deshalb bös, weil sie verboten sind, sondern sie sind deshalb verboten, weil sie böse sind (non mala quia prohibita, sed prohibita quia mala).[2])

Über den Vorwurf des Atheismus gegen die Herbartsche Metaphysik ist schon oft gehandelt wurden, etwas ungewöhnlicher, wennschon nicht neu[3]) ist es, ihr Pantheismus schuld zu geben. Wie wird

---

[1]) Vergl. z. B. Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XV. S. 315 ff.

[2]) Ebendaselbst Bd. XV. S. 429 und Bd. XIX. S. 90 ff.

[3]) Ebendaselbst Bd. XX. S. 250.

das fertig gebracht? Jedes einzelne Reale ist nach Herbart ein Gott, denn es werden ihm die göttlichen Prädikate der Absolutheit, Aseität, Einfachheit, Ewigkeit u. s. w. zugeschrieben« (S. 183). Welche göttlichen Eigenschaften mit dem »u. s. w.« gemeint sind, wird nicht gesagt, die genannten aber sind nur negative Prädikate und beweisen gar nichts.

Der Materialismus lehrt, dafs das Geistige durch Wirkungen von aufsen entsteht, Herbart lehrt das auch, folglich ist er Materialist. Dabei bekommt man all die längst aufgeklärten Vorwürfe zu hören: die Vorstellungen sind Produkte mechanischer Verhältnisse, nämlich eines Mechanismus der Elemente, wie alle übrigen Seelenphänomene aufser den Vorstellungen Produkte des Mechanismus der Vorstellungen sind. Welche weiteren Beweise verlangt man, um den gegen die Herbartsche Psychologie erhobenen Vorwurf des Materialismus zu rechtfertigen? (S. 178.) Einen besonderen Abscheu scheint der Verfasser zu haben gegen alles, was an Mechanismus erinnert. Nach Herbart soll sich »Stofs und Gegenstofs als Vorstellung manifestieren, ja die Vorstellung ist nach Herbart nicht etwas der Seele selbst Inhärierendes, sondern etwas aufser ihr Liegendes« (S. 181). Hinsichtlich des angeblichen Materialismus der Herbartschen Psychologie sei auf ein Urteil A. Langes, eines Gegners Herbarts, hingewiesen. In der Geschichte des Materialismus bemerkt er, dafs wenn die mathematische Psychologie mit ihrem seelischen Mechanismus bestände, so wäre sie gerade der sicherste Beweis für die Gesetzmäfsigkeit alles psychischen Geschehens, welches gerade der Materialismus mit Recht behauptet; zugleich wäre sie aber die strikteste Widerlegung des materialistischen Gedankens, dafs alles Bestehende auf den Stoff zurückzuführen sei.[1])

Ein anderer Trugschlufs: qualis causa talis effectus, darum kann aus der Wechselwirkung der Vorstellungen nichts anderes als wieder Vorstellungen folgen, also ist es unmöglich, nach Herbart ein Ich, Gefühl, Wille, Freiheit, Verstand, Vernunft u. s. w. zu erklären. Dabei eifert er besonders dagegen, dafs Herbart die Seelenvermögen nicht als reale Kräfte gelten läfst. Das erinnert an eine Anekdote. Ein Student hörte in Göttingen bei Herbart Psychologie. Nach einigen Stunden sagt er, nein, da gehe ich nicht mehr hin. Da wird ja einem der Verstand und die Vernunft abgesprochen, meinen Verstand lasse ich mir nicht nehmen. Man verwechselt hierbei das Abstraktum Verstand mit dem konkreten wirklichen verständigen Urteilen. Dadurch,

[1]) Über den vermeintlichen Materialismus Herbarts siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIX. S. 141 ff.

dafs in vielen einzelnen Fällen verständig geurteilt wird, d. h. dafs man sich nach der Beschaffenheit des Gedachten in seinem Denken richtet, dadurch erwirbt man das Vermögen oder die Fähigkeit, auch sonst verständig zu denken, und alle solche verständigen Urteile nennt man mit dem Kollektivnamen: Verstand. Erst das verständige Denken und dann der Verstand, aber nicht umgekehrt. Allein der logische Realismus, dem der Verfasser huldigt und den er als ein Stück des Christentums ansieht, will es umgekehrt. Erst setzt er das Abstraktum z. B. den Verstand, zwar zunächst ohne jeglichen Inhalt, ohne besondere Gedanken, ohne jedes Urteil, aber als ein reales Vermögen, welches die besonderen Gedanken ordnet u. s. w.

Noch einige Trugschlüsse, die durch blofsen Mifsverstand der Wörter hervorgerufen werden. Die Mathematik behandelt Verhältnisse, Herbart gründet die Ethik auf Verhältnisse (der Willen), folglich ist das Sittliche nach Herbart etwas Mathematisches. »Das Ästhetische wird dem Harmonischen,. das Sittliche dem Harmonischen in den Willensverhältnissen gleichgesetzt. Die sittlichen Ideen sind daher blofse Formen und Verhältnisse der Übereinstimmung. Die Herbartsche Ethik trägt aus diesem Grunde denselben starren mathematischen Charakter wie die gesamte Herbartsche Philosophie an sich« (S. 200).

Dies kehrt öfters auch bei anderen Beurteilern der Herbartschen Philosophie als ein Vorwurf wieder, sie sei durch und durch mathematisch, oder Herbart sehe alles mit dem mathematischen Auge an. Dies entspricht aber durchaus nicht den Thatsachen. Andere Philosophen wenden wohl eine Methode auf alle Disziplinen in gleicher Weise an, von Spinoza kann man z. B. sagen, er suche alle Betrachtungen in eine geometrische Methode einzuzwängen. Das ist aber bei Herbart durchaus nicht der Fall. Er wendet Mathematik lediglich in der Psychologie und Naturphilosophie an, doch auch hier nur auf die allereinfachsten Verhältnisse. Dabei wird die Möglichkeit und Notwendigkeit dieser Anwendung ausführlich dargethan. In den anderen Zweigen der Philosophie in Logik, dem gröfsten Teile der Metaphysik, in Religionsphilosophie, Ästhetik, Ethik, Geschichte der Philosophie und Pädagogik findet keine Verwendung der Mathematik statt. Es kommen wohl Gleichnisse aus dem Gebiete der Mathematik vor, um eine Sache zu verdeutlichen, aber nirgends eigentliche Anwendung der Mathematik. Es ist gewifs sehr bezeichnend für das genaue Denken Herbarts, dafs er seine Gleichnisse mit Vorliebe den exakten Wissenschaften, wie der Mathematik, der Mechanik, der Musik, der Astronomie entnimmt. Aber ebenso bezeichnend für sein Denken ist es, dafs er Mathematik oder Mechanik nicht auf etwas anwendet, was deren An-

wendung nicht verträgt. Nirgends zeigt sich hier eine Spur, dafs er einer besonderen Vorliebe für Mathematik gefolgt sei.

Noch einige Beispiele für Wortmifsverständnisse. »Die apperzipierenden Vorstellungen herrschen über die übrigen nur durch ihr Gewicht, ihre Schwere. Die Aufgabe des sittlichen Lebens kann nur sein, ein festgefügtes Vorstellungssystem zu bilden, in welchem die sittlichen Ideen das Übergewicht besitzen. Daher denn auch der mechanische Charakter der Herbartschen Erziehungs- und Unterrichtsmethode« (S. 211). Diesen Schlufs zieht er aus den Wörtern: Gewicht, Schwere, Übergewicht. Darf man nicht mehr sagen, in der Politik hat ein Urteil z. B. von Bismarck grofses Gewicht?

Ferner: Nach Herbart beruht die Idee der Vergeltung auf einer »Störung« des bisherigen Verhältnisses. Störung sollte aber nicht sein, also sollte nach Herbat auch nicht eine »Störung« durch eine Wohlthat, also überhaupt kein Wohlwollen sein.[1])

»In der Erklärung der Vollkommenheit tritt der mathematische Gesichtspunkt recht schroff hervor« (S. 206). Und warum? Weil hier von Gröfse die Rede ist. Und was gefällt nach dieser Idee? »Darnach würde der Despot, der alle Rechte mit Füfsen tritt, der Eroberer, der über Leichenhügel hinschreitet, unsere höchste sittliche Bewunderung verdienen« (S. 206).

Doch es ist genug. Dem Verfasser kam es ja wohl nicht darauf an, über Herbarts Philosophie etwas Wissenschaftliches, Eingehendes zu sagen, er hofft, seine Leser durch seine Reden von der Gefährlichkeit »in einer Weise, die auch nicht das leiseste Bedenken aufkommen läfst, zu überzeugen« (S. 173).

Und dazu schienen ihm blofse Schmähworte und Verdächtigungen geeigneter, als ein objektives Eingehen auf die Sache.

O. Flügel.

Über die Aufgabe des akademischen Studiums, mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse und Forderungen der Gegenwart

Von

Prof. Dr. R. Hochegger, Univ. Czernowitz.

(Schlufs.)

Religion ist das im Gefühle sich kundgebende Bewufstsein von dem übersinnlichen, zeitlosen Charakter aller Erscheinungen. Das

---

[1]) Wie das Wort Störung hier zu verstehen ist, darüber handelt ausführlich Thilo in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XV. S. 350 ff.

Gefühl ist das Wesentliche, die Vorstellungen und Begriffe, in welche die einzelnen Religionssysteme das religiöse Fühlen kleiden, das Abgeleitete und Hinzutretende. Die Verstandesformen des Religiösen sind das Wandelbare, das Gefühl dagegen ist das Unveränderliche. Mag auch die theoretische Weltauffassung noch so sehr sich ändern, das religiöse Gefühl wird doch beharren, denn wir werden immer bedingte, abhängige Wesen sein. Zwei Arten von Gefühlen sind die Grundform der Religion: Abhängigkeit und Zuversicht. Das Bewufstsein des Unendlichen ist nämlich immer mit einem Gefühle der eignen Kleinheit und Unzulänglichkeit gegenüber dem Unendlichen verbunden, wie andererseits mit dem zuversichtlichen Gefühle, dafs das Endliche denn doch auch wieder Wert besitze, da es an dem Unendlichen Anteil besitzt, indem das Einzelne nur Sinn hat in ihm als dem höheren Ganzen. Die Religion ist nicht etwa blofs eine niedere Stufe des menschlichen Begreifens, sie ist durch die Fortschritte des Wissens nicht aufgehoben worden, sondern als Ausflufs des menschlichen Gemütes, das ebenso ursprünglich zu unserem Wesen gehört, wie der Verstand, gehört sie zu den unverlierbaren Äufserungen der menschlichen Natur. Der Verstand macht das Gemüt nie überflüssig.

Nach dem Gesagten schliefsen sich Verstand und Gemüt, Wissenschaft und Religion nicht aus, sie vertragen sich wohl mit einander, weisen sogar auf einander hin, indem sie sich ergänzen. Aber freilich, dies mufs hervorgehoben werden: das Verhältnis von Wissen und Glauben ist nur dann ein friedliches und harmonisches, wenn beide auf ihren Gebieten verharren und in ihrer Eigenart, welche der menschlichen Natur mit ihren verschiedenen Seiten entspringt, sich ergänzen. Streit wird entstehen, wenn der Glaube mehr sein will als Glaube, wenn er auch in Wissensfragen als Autorität auftritt; umgekehrt führt es ebenso zu Unzukömmlichkeiten, wenn der Glaube vom Verstande gemeistert wird. Der Glaube ist Gefühl und als solches rein persönliche Überzeugung des Herzens. Weil Religion und Wissenschaft, Gemüt und Verstand wohl sich ergänzen, aber doch nicht eins sind, kann freiestes Denken neben tiefer Religiosität bestehen. Dafs in der Gegenwart so viele in Gegensatz zur Kirche gekommen sind, rührt daher, dafs letztere nicht blofs das Reich des Gemütes, sondern auch das des Verstandes beherrschen wollte.

Blicken wir auf unser Zeitalter. Wir fühlen es alle: Die alte Zeit ist im Ablaufe begriffen, ein Frühlingswehen zieht durch die Welt, Frühlingsahnen, Frühlingshoffen bewegt unsere Herzen. Wir fühlen schon die Strahlen der neuen Sonne. Ein Lichtstrahl dieses neuen Zeitalters ist die Wiedergeburt des religiösen Lebens. Auf

eine Zeit, in welcher der mürrische, kalte Verstand jede Regung des Herzens verspottete und auch gewaltsam unterdrückte, folgt wieder eine Zeit, in der Herz und Gemüt ihr Recht finden.[1])

Die neue Zeit kündigt sich auch an in dem Wiedererwachen des Kunstsinnes. Wer das Werden unseres Zeitgeistes aufmerksam verfolgt, dem wird es nicht entgehen, welch grofser Umschwung sich gerade seit dem letzten Jahrzehnt auf diesem Gebiete vollzieht, wie in allen Kreisen lebhaftes Verlangen nach Kunstbethätigung sich kund thut. Beweis dafür giebt u. a. die Zunahme der Beschäftigung mit Liebhaberkünsten, ferner die immer dringender und häufiger ausgesprochene Forderung, den Handfertigkeitsunterricht in den verschiedenen Schulgattungen als ordnungsmäfsigen Lehrgegenstand aufzunehmen. Das Kunstgewerbe, die Handarbeit, strebt namentlich in Süddeutschland mächtig auf und wir haben bereits Leistungen aufzuweisen, welche denen der Blütezeit des deutschen Kunsthandwerkes im 16. und 17. Jahrhundert nicht nachstehen. Um die Veränderung des Volksgeistes zu würdigen, vergleiche man z. B. blofs den Fortschritt, welchen die Kunstarbeiten der Frauen der Gegenwart in Stil und Geschmack gegenüber denen aus der Mitte unseres Jahrhunderts aufweisen. Wie hat sich auch der Sinn in der künstlerischen Ausstattung unseres Hauses gebildet! Die nüchterne Wohnung des abgelaufenen Zeitalters weicht mehr und mehr dem kunstsinnig ausgestatteten Heime.[2])

Die religiöse und künstlerische Bewegung findet bereite Gemüter. Mit Erwarten, Hoffen und Begeisterung wendet man sich ihr zu. In Hunderten von Schriften der Gegenwart, ich nenne nur »Rembrandt als Erzieher« und Egidys »Ernste Gedanken«, kommt die neue Zeit zum Ausdruck; was diese Propheten der Zukunft verkündet, findet Wiederhall im Herzen unseres Volkes und wir fühlen, dafs sie uns aus der Seele sprachen.

Es ist sehr bezeichnend, dafs die religiöse und die Kunstbewegung zugleich sich erhoben. Wir beobachten dasselbe Schauspiel im 16. Jahrhundert. Beide sind eben verwandt, da sie dem Gefühle entspringen. Goethe sagt einmal: Alle Perioden, welche an religiösem Fühlen arm sind, sind unerfreulich für den Geschichtsschreiber, weil jene innere Begeisterung, jene überzeugungsvolle Ergriffenheit fehlt, die allein hohe Thaten gebiert, die den Betrachtenden erhebt und fortreifst.

---

[1]) Hochegger, Die religiöse Bewegung der Gegenwart und die Schule. Rhein. Blätter von Diesterweg. Jahrg. 1894.

[2]) Hochegger, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Zeitschrift für Innendekoration. Darmstadt, 1894.

Möge das neue Zeitalter uns von diesem Vorwurf, den das abgelaufene so sehr verdiente, befreien. Möge Religion, möge Kunst neben dem Wissen wieder Recht finden und die idealisierende Kraft für unser Volk gewinnen, die das Wissen als eine selbständige und anerkannte Macht schon errungen hat. Die Zukunft wird unser Geschlecht, das erfüllt war von dem neuen Geist, als ein gottbegnadetes preisen.

Die neue Weltanschauung wird sicher nicht ohne Kampf gewonnen werden. Schon jetzt, da die Bewegung kaum begonnen, erheben sich Stürme seitens der nüchternen und einseitigen Verstandesaufklärer, die in der religiösen Bewegung Mystik und Reaktion, in der Kunstbewegung eitle Spielerei erkennen, wie andererseits von seite eines gelehrt-theologischen, starren Dogmatismus gegen die von der Laienwelt, vom Volke ausgehende Wiederbelebung der Religion. Mögen die Universitäten, wie so oftmals früher, auch diesmal berufen sein, die Führerrolle zu übernehmen, mögen sie mithelfen zum Siege an der guten Sache und damit eine neue, erfreuliche Epoche des Kulturlebens der Völker einleiten.

III.

Die Wissenschaft mufs, so habe ich dargethan, an der Universität frei sein, wenn sie gedeihen und auch den Studierenden geistig und sittlich heben soll. Der Begriff der freien Wissenschaft folgt aus dem historischen Charakter alles Wissens. Die Wahrheit wird erst in der Geschichte, das stete Prüfen und Zweifeln ist ihr Lebenshauch und diese Freiheit des Forschens gefährdet nicht etwa den Glauben, sondern die Wissenschaft führt, wie wir gesehen, weit eher zur Religion hin, als dafs sie von ihr entfernt. Der Fortschritt der wissenschaftlichen Erkenntnis erweist das religiöse Fühlen nicht als eitel. Der Glaube beruht auf der wissenschaftlichen Unerforschlichkeit gewisser letzter Fragen des Daseins, deren Lösung nichtsdestoweniger von uns als dringendes Bedürfnis gefühlt wird, so die Frage nach der Bedeutung des ganzen Daseins, nach dem Wert des Lebenslaufes u. s. w. Mag die wissenschaftliche Forschung auch noch so grofse Errungenschaften zu verzeichnen haben, so ist sie doch weit entfernt, das grofse Rätsel des Daseins aufgehellt zu haben, sie hat vielmehr dasselbe in unseren Augen immer nur gröfser, geheimnisvoller und schwerer lösbar erscheinen lassen. Wir vermögen nicht das letzte Wesen der Dinge zu erkennen, sondern wir werden zur Anerkennung eines nur im Gefühle erfafsbaren übersinnlichen Seins geführt. Die freie Forschung nach Wahrheit gefährdet nicht etwa die Religion, sondern öffnet gerade das Herz für sie, besonders gilt dies von der Philo-

sophie. Ich habe darauf hingewiesen, dafs die religiöse und die Kunstbewegung, welche in der Gegenwart um sich greift, wohl geeignet ist, eine neue Periode in der Entwicklung unseres Kulturlebens herbeizuführen; auf ein Zeitalter der alleinigen Herrschaft des nüchternen Verstandes folgt ein Zeitalter, in dem das Gemüt auch seine Berechtigung wieder erkämpfen wird. Wir fühlen bereits das Wehen des neuen Geistes in Kunst und Litteratur, im öffentlichen Leben gärt es — aber unsere Universitäten sind noch im Rückstande. Wollen die Universitäten fernerhin an der Spitze des geistigen Lebens unseres Volkes stehen, so dürfen sie gegenüber den bedeutsamen Wandlungen des Zeitgeistes nicht gleichgiltig sich verhalten, sondern müssen sich zeitgemäfs umgestalten. Gerade, was das Verhältnis von Verstand und Gemüt anlangt, sind unsere Universitäten nicht auf der Höhe der Zeit. Die Aufgabe der Universität wird einseitig intellektualistisch aufgefafst. Man wird nicht dem gesamten Wesen des Menschen gerecht. Die Universitätslehrer sind Gelehrte, die meist ihre höchste Aufgabe darin erblicken, einen gewissen Wissensstoff dem Hörer darzubieten, um ihm einerseits den Inhalt und die Ergebnisse der Wissenschaften darzubieten, andererseits um ihn mit der Methode der Wissenschaft bekannt zu machen. Viele der Professoren kümmern sich um das Universitätsleben nur während der wenigen Stunden, in denen sie ihre Vorlesungen abhalten. Mit dem Schlage der Uhr verlassen sie den Hörsaal und kennen die Studierenden oft nicht einmal dem Namen nach, da sie nie in engere Verbindung mit ihnen treten. Sie begnügen sich, wissenschaftlich anzuregen, und sind nicht bedacht, eine Weltanschauung bei den Studierenden vorzubereiten, welche ebenso das Gemüt, wie den Verstand befriedigt. Man will einzig den Verstand, das Wissen fördern. Daher die berechtigte Klage, dafs unsere Hochschulen Gelehrte erziehen, aber nicht im Leben brauchbare, tüchtige, harmonisch gebildete Charaktere und Persönlichkeiten. Man ist von dem Werte des Wissens an sich so sehr durchdrungen, dafs man demselben nicht nur absoluten Wert und Selbstzweck zuschreibt, sondern auch, wenn man noch eine andere als die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung der Universitätshörer ins Auge fafst, von dem Wissen allein als solchem schon einen versittlichenden Einflufs erwartet. Das bessere Wissen müsse notwendig auch das bessere Handeln zum Gefolge haben.

Diese Anschauung ist aber durchwegs eine verfehlte. Erstens ist das Wissen nie rein Selbstzweck, ebensowenig als der Verstand die einzige Seite des menschlichen Wesens ausmacht; zweitens bedingt der Besitz des Wissens keineswegs auch praktische Tüchtigkeit.

Das theoretische und praktische Wesen stellen eigenartige Bestandteile des menschlichen Wesens dar, sind aber doch nie abtrennbare Seiten der einen Natur. Es findet ein stetes Wechselleben zwischen beiden statt, das eine wirkt auf das andere erhellend zurück, ein mannigfaltiges und feines Geäder verbindet beide. Das Wesen der Persönlichkeit im lebensvollen Sinne ist nie reiner Intellekt, sondern Geist und Gemüt, sofern wir unter letzterem die Triebstätte des Fühlens und Handelns verstehen. Die Ausbildung und Bereicherung des persönlichen Lebens, wie sie die Erziehung stets beabsichtigt, mufs daher gleichermafsen auf die Ausbildung des Intellektes wie des Gemütes gehen.

Das Wissen wird in unserem Zeitalter übermäfsig bewertet. Ganze Klassen von Menschen widmen sich der Erforschung desselben. Gelehrte werden vom Staate eigens besoldet, um sich dieser Lebensaufgabe mit ungeteilter Kraft hingeben zu können, man errichtet mit gröfstem Aufwande Akademieen, Hochschulen, Bibliotheken, Institute, selbst die Mittelschule trägt einen gelehrten Charakter an sich und nach der allgemeinen Anschauung gilt niemand als gebildet, der nicht durch diese Schule gegangen ist. Scientiae et litteris! so lautet oft die Aufschrift auf diesen dem Wissen geweihten Stätten. Warum dies alles? Offenbar deswegen, weil man von der Überzeugung durchdrungen ist, dafs die Pflege des Wissens eine der vornehmsten Aufgaben sei. Wir sind weit entfernt, gegen diese Bewertung des Wissens Stellung zu nehmen, sind vielmehr der Überzeugung, dafs auf diesem Gebiete immer noch zu wenig von seiten der Gesellschaft gethan werde. Aber wir nehmen Stellung dagegen, sofern über der Pflege des Verstandes etwa die Ausbildung der übrigen Seiten des menschlichen Wesens vernachlässigt wird. Die Frage ist uns z. B. wohl erlaubt, ob der sittliche Fortschritt mit dem intellektuellen gleichen Schritt gehalten? Niemand wird dies behaupten können. Im Gegenteil wird man oft die Bemerkung machen, dafs unsere Zeit oft weifs, was sie thun soll, es aber nicht thut. Gerade die gelehrte Welt bietet uns oft das Bild von charakterlosen Persönlichkeiten, von kraftlosen, jeder Überzeugung baren Scheinmenschen. Wir entdecken nichts von jenem befreienden Geiste, der den der Wahrheit zustrebenden ergreift, ihn innerlichst begeistert und weit über das Gemeine erhebt. Man vernachlässigt eben in der Gegenwart über der theoretischen die praktische Ausbildung und hofft, dafs das Wissen auch schon den Charakter ausmache. Das Wissen der Gegenwart ist eben nicht jenes lebendige Wissen, das die Persönlichkeit durchdringt und auch Teil seiner sittlichen Lebensanschauung wird. Es hat sich bei uns

eine Kluft zwischen dem Wissen und der Praxis eröffnet: die Arbeitsteilung zwischen solchen, die rein nur der Theorie leben, und solchen, welchen nur die praktische Thätigkeit obliegt, wurde vielfach verhängnisvoll. Man klagt nicht mit Unrecht darüber, dafs namentlich auch unsere Gymnasien viel mehr Gelehrte heranbilden wollen, als von Wissen- und Überzeugung durchdrungene Persönlichkeiten. Es thäte uns da ein wenig Griechentum not. Bei ihnen war in der Blütezeit kein Unterschied zwischen gelehrtem und praktischem Wesen. Das Wissen wurde als der eigenste und unverlierbare Besitz der Persönlichkeit einverleibt.

Das Wissen allein für sich hat in dem lebendigen Zweckzusammenhang, der sich aus den verschiedenen Eigenschaften des menschlichen Wesens ergiebt, keine Berechtigung. Die Bedeutung des Erkennens ist immer bedingt durch das Verhältnis desselben zu unserer praktischen Natur, zu unserem Fühlen und Wollen. Das Wissen und alle intellektuelle Bildung mufs in unserem ganzen Wesen und im Zusammenhang desselben mit dem Leben wurzeln. Aus der geselligen Natur des Menschen ergiebt sich ein natürlicher Zweckzusammenhang, der zunächst im persönlichen Leben wurzelt, seine einfachste Form in der Familie findet und sich steigert zum Volks-, Staats- und Menschheitszwecke. Wenn der Mensch sein Wissen diesen praktischen Zwecken, dem Dienste einer immer weitere Kreise umfassenden Lebensgemeinschaft nicht widmet, ist sein Wissen tot. Ja zweckloses Wissen hat sogar notwendig etwas Schlechtes an sich. Alles Wissen, das aufserhalb des Zweckzusammenhanges steht, in welchem das Individuum sich befindet, bedeutet erfahrungsgemäfs nicht eine Vollkommenheit, Fülle und Tiefe des Geistes, sondern verwirrt, zerstreut oder erdrückt eher. Daher kann auch vieles Wissen bei vollständiger praktischer Untüchtigkeit bestehen. Der Gelehrte spielt oft eine lächerliche Figur im Leben, da er nie gelernt hat, sich in der Welt zurecht zu finden. Der einfache Bauer ist klüger, er besitzt wenigstens noch das bifschen Hausverstand, das beim anderen verbildet wurde. Die Entfernung vom wirklichen Leben und seinen Bedürfnissen ist leider für die moderne Schule überhaupt und besonders auch für das moderne Gymnasium und Universität eine sehr bedeutende. Durchweg hört man die Klage, dafs die Universität nicht ihrer Bestimmung gemäfs die Praxis durch die Theorie erhelle. Die Universität hat zwar nie reine Fachschule und Vorbereitungsanstalt für die Praxis zu sein, sondern darin drückt sich ja gerade ihr ausnehmender Charakter aus, dafs sie jedem Berufe eine vertiefende wissenschaftliche Vorbildung zu teil werden läfst, welche das Ideale,

an sich Bedeutungsvolle in der gewöhnlichsten Berufserfüllung ererwecken soll, aber die Universität darf andererseits nicht aufser Zusammenhang mit dem praktischen Berufe stehen, sondern soll ihn wissenschaftlich klären und fördern. Nach den bestehenden Einrichtungen wird aber letztere Aufgabe nicht erfüllt. Unsere Universitätsvorlesungen bieten oft nichts anderes als wissenschaftliche Monographieen. Besonders die jüngeren Dozenten pflegen in die Vorlesungen ihre Einzeluntersuchungen hineinzutragen, um womöglich mit der Ausarbeitung eines Kollegiums eine wissenschaftliche Arbeit zur Veröffentlichung zu gewinnen. Sie haben nicht so sehr das Interesse des Studierenden, der doch Anfänger ist und eine allgemeine Einführung in die Wissenschaft verlangt, vor Augen, als ihr eigenes. So werden die Studierenden in die kleinsten wissenschaftlichen Einzelheiten eingeführt, deren Wissen für den Fachgelehrten im engsten Sinne wohl förderlich sein mag, aber die weder zur Gewinnung einer allgemeinen wissenschaftlichen Anschauung noch auch für die spätere praktische Berufserfüllung von grundlegender Bedeutung ist. Infolgedessen gewinnt dieses Wissen in den Studierenden keine rechte Bewurzelung und gar in der Praxis erweist es sich als gänzlich wertlos, ja schädlich, da es aufserhalb des Zweckzusammenhanges steht. Der Studierende, welcher wider seine Neigung, sein Verständnis und seine Einsicht solchen Wissensstoff für die Prüfungen in sich einpressen mufs, ist wirklich zu bedauern, er ist ein Opfer der Anschauung, dafs das Wissen an sich absoluten Wert besitze. Das Üble dabei äufsert sich vornehmlich auch darin, dafs durch jenes zwecklose Wissen der Geist der Studierenden nicht blofs überwuchert und geradezu verdummt wird, indem jene praktische Unbehilflichkeit und Unfähigkeit als Folgekrankheit sich einstellt, sondern auch jener Wissenshochmut gezeitigt wird, in dem die Leute, ob sie nun wirklich etwas wissen oder nicht, sich viel besser und vornehmer dünken, als alle anderen Menschenklassen. Dadurch wurde besonders auch jene verhängnisvolle Spaltung zwischen Gelehrten und Ungelehrten, Gebildeten und Ungebildeten, welche das Aufkommen und die gesunde Entwicklung einer allgemeinen Volksbildung vereitelt, herbeigeführt und begünstigt. Unser Zeitalter krankt an Wissensüberschätzung, Wissenshochmut und auch an Wissensprunk. Der Mediziner brüstet sich am Krankenbett mit hochtönenden lateinischen Namen, prunkt mit Theorieen über die Struktion der Ganglien, thut sich viel zu gute auf seine histologischen, embryologischen und bakteriologischen Kenntnisse, ist natürlich Spezialist, weifs aber dabei oft den einfachsten Krankeitsfall, der über sein Spezialgebiet hinausliegt, nicht richtig zu diagnosticieren. Der Jurist

ist in den schwierigsten und den feinsten Scharfsinn erforderlichen Fragen des römischen Rechts, in den verschiedenen Deutungsversuchen dieser oder jener Stelle der Quellen des römischen Rechts zu Hause, weifs aber in den einfachsten Fällen des Rechtslebens der Gegenwart nur ungenügenden Bescheid, der Philologe hat ein Spezialkollegium über den Unterschied von τε und και bei Homer gehört oder hat sich vertieft in die wohl tausend Bände reiche Litteratur über die Entstehung der homerischen Gedichte, hat aber dabei keine Zeit mehr gefunden, Homer selbst zu lesen und den Geist des Altertums in seiner Erhabenheit und klassischen Naivetät auf sich einwirken zu lassen — aber, wer solchen Prunk nicht sucht, wer sich nicht die Brille des Spezialgelehrten vor die Augen setzt, der erlangt weder Ansehen bei seinen Berufsgenossen, noch jauchzt ihm die Menge zu. Und das ist ein Unglück. Jeder sucht sich jene Achtung und jenen Beifall zu erwerben, und da nicht alle berufen sind wirklich Gelehrte zu werden und zu sein, so wird oft nur Scheinwesen gezeitigt. Der Durchschnitt der Studierenden sucht doch in Wahrheit an der Universität nicht schlechthin die Wissenschaft, sondern nur die Wissenschaft, sofern sie eine ideale Praxis ermöglicht. Die Universität ist nicht blofs gelehrte Hochschule des Wissens — diese Aufgabe gehört der Akademie zu — noch ist sie reine Vorbereitungsanstalt für die praktische Berufserfüllung im Sinne der Fachschule, sondern sie lehrt die Wissenschaft als unabtrennbare Voraussetzung jeder höheren Berufserfüllung, also die Wissenschaft mit Beziehung auf einen praktischen Zweckzusammenhang. Sie thut dies, wie Lorenz von Stein einmal sagt, in der Überzeugung, dafs keine Berufsbildung als eine vollendete, ihrem wahren Zweck entsprechende, der Idee des Gemeindelebens würdige angesehen werden könne, welche nicht jene wissenschaftliche Bildung ihrem Prinzipe nach in sich aufgenommen hat; keine Berufsbildung der Welt soll so beschränkt sein, dafs sie sich dem Glauben hingäbe, sich und ihrem Zwecke genügen zu können, wenn der Berufene nicht gelernt hat, wenigstens einmal in seinem Leben und gerade dann, wenn das Herz den Geist noch für das Unendliche und an sich Wertvolle empfänglich erhält, also in der Zeit, welche noch frei ist von der störenden Sorge der Berufserfüllung um äufserer Zwecke willen, in die Tiefe der Dinge zu schauen, von deren Kraft die eigene Kraft selbst ein Teil ist.

Was der Studierende an der Universität sucht, ist also sicherlich nicht Fachgelehrtentum im engsten Sinne des Wortes, sondern die Wissenschaft als Ganzes und als Grundlage einer allgemeinen Welt- und Lebensanschauung. Das Versinken in die Einzelheiten

des wissenschaftlichen Stoffes ist nicht Wissenschaft. Wissenschaftlichen Sinn besitzt nur derjenige, welchem bei der gewissenhaften Kleinarbeit und den besonderen Problemen die Richtung des Blickes auf den einheitlichen Gesamtorganismus der Wissenschaft nicht verloren geht. In diesem Sinne kann man sagen, dafs alle spezifisch-wissenschaftliche Arbeit philosophischer Natur sein müsse. Lehrer und Lernende müssen auch bei den kleinsten Aufgaben den höheren Zusammenhang derselben im Gesamtorganismus der Wissenschaft vor Augen haben und den Weg zum Ganzen wieder zurückfinden. Ich spreche nicht etwa gegen eine Vertiefung in Einzelfragen der Wissenschaft und will durchaus nicht einem oberflächlichen Allgemeinwissen das Wort reden, aber ich ziehe gegen jene Spezialisten des Gelehrtentums zu Felde, die oft im Staube wühlen und vermeinen Goldkörner zu finden, während sie bei ihrer Erdarbeit den Aufblick zum Himmel verlieren. Die Einzelarbeit ist die Grundlage für wissenschaftliche Bethätigung, aber letztere geht nicht in der Einzelarbeit auf. Der Studierende soll immer zugleich einen Einblick in das Ganze gewinnen, sonst wird sein Wissen nur atomistisches Stückwerk sein.

Viele unserer Hochschüler verlassen die Universität ohne jenen wahrhaft wissenschaftlichen Sinn, der stets dem Ganzen zustrebt: ich mache dafür die einseitig gelehrte Unterrichtsweise der Universität verantwortlich. Sie verschuldet es, dafs auch im praktischen Leben der Sinn zum Wirken für das Ganze erstorben ist. Nur zu sehr sind die Klagen berechtigt, dafs in der Gegenwart der Gemeinsinn im gesellschaftlichen Leben fehle: der Individualismus und Atomismus macht oft fast jede erspriefsliche öffentliche Thätigkeit unmöglich. Wie sollte aber soziale Bildung, eine zweckbewufste Ausgestaltung der Persönlichkeit gezeitigt werden, wenn der Universitätsstudent herangebildet wird in einseitigem abstrakt gelehrten Spezialistentum! Wie die Mehrzahl unserer Universitätslehrer leider selbst selten dem Hörer als eine ganze allseitig entwickelte Persönlichkeit entgegentritt, sondern blofs als Vermittler des wissenschaftlichen Materials, so führen sie auch die Studierenden nicht zu einem lebensvollen Wissen, das in einer philosophischen Gesamtanschauung wurzelt und in die Persönlichkeit vergeistigend und versittlichend eingeht.

Professor Adolf Exner hat in seiner vielbesprochenen Wiener Inaugurationsrede »Über politische Bildung« bemerkt, dafs eine erspriefslichere Entfaltung unserer Universitätsbildung nur zu gewärtigen sei, wenn man die Hörer zu einer umfassenderen Weltanschauung führe. Er erinnert an die Zeit, da die Philosophie an den Universitäten so sehr blühte, an die Zeiten, da ein Kant, Hegel, Schelling

das Interesse der Studierenden aller Fakultäten auf sich zogen und Theologen, Juristen, Mediziner und Philosophen den Grundstock ihrer Überzeugungen dort holten. Und Exner meint, dafs die historisch-politischen Wissenschaften in der Gegenwart vornehmlich berufen seien, die Stelle der Philosophie einzunehmen, jenes innerlich verknüpfende geistige Band wieder herzustellen. Politische Bildung! so ruft er aus. Der Theologe, der Mediziner, der Philosoph wird am Brunnen erscheinen und nicht ungestärkt von dannen gehen in seinem Lebensberuf. Ich stimme Professor Exner bei, wenn er eine auf das Ganze gehende abgerundete wissenschaftliche Weltanschauung sowie auch eine Lebensanschauung den Universitätshörern gegeben wissen will, wenn er ferner ankämpft gegen das einseitige Spezialgelehrtentum. Ich meine jedoch, wenn man mit Exner ginge, bliebe man doch nur auf halbem Wege stehen. Nicht blofs der Staatswissenschaftler soll als solcher berufen sein, speziell auf das Ganze der Wissenschaft, die Lebensbedeutung, die Kulturbedeutung des Wissenschaftsbetriebes hinzuführen, sondern jeder Universitätslehrer soll von seinem beschränkten Kreise aus zum Ganzen seiner eignen Wissenschaft, zum Ganzen einer allgemeinen Weltanschauung vordringen. Der Philosoph sei dann berufen, dieses Bewufstsein, dafs alle Einzelerkenntnis nur Teil eines höheren Ganzen ist, zu vertiefen und auf den notwendigen Zweckzusammenhang der Wissenschaft mit der späteren Lebensführung hinzuweisen.

Die Anschauung, welche ich da verfechte, ist zwar noch eine ziemlich vereinzelte. Unser Zeitalter, obwohl es im Ablaufen begriffen ist, ist noch zu sehr in der Enge und im Hochmut eines abstrakten Gelehrtentums begriffen. Viele werden in ihrer einseitigen Überschätzung des Intellektuellen und in der absoluten Bewertung des Wissens an sich meine Behauptung, dafs das Wissen ohne Rücksicht auf den Zweckzusammenhang des Lebens keinen Wert besitze, banausisch und utilitarisch schelten, viele werden meine Forderung, vom Einzelnen stets zum Allgemeinen vorzudringen, auf der Universität nicht blofs Spezialprobleme zu betreiben, sondern eine allgemeine Welt- und Lebensanschauung zu gewinnen, gleichbedeutend als mit der Förderung eines oberflächlichen Dilettantentums verschreien — nun, so sei es. Ich denke da, wie Friedrich Paulsen. »Von den Molchen, die in den dunklen Krainer Tropfstein leben«, so sagte der Genannte, »las ich einmal, dafs sie das Augenlicht verloren haben, nach dem bekannten Gesetz der Biologie, dafs nicht gebrauchte Organe schwinden. Es kann Einem vorkommen, als ob dem Wissenschaftsspezialisten unserer Zeit hin und wieder etwas Ähnliches widerfährt.

Durch die anhaltende Gewöhnung des Geistes an mikroskopische Betrachtung der Dinge, sei es philologisch-historischer sei es naturwissenschaftlicher, wird die Fähigkeit, die Dinge in ihren grofsen Zusammenhängen zu sehen, allmählich gemindert und zuletzt ganz eingebüfst. Und in demselben Mafse wächst die Neigung, alle diejenigen, die die kleinen Dinge nicht sehen, für dumme Ignoranten, und alle die, die sie in einen gröfseren Zusammenhang einzufügen streben, für unberufene, phantastische Dilettanten zu halten. — Ob nicht die augenlosen Krainer Molche, die sich in ihrer Höhle im Dunkeln zurechttasten, auch auf die Sehenden mit Geringschätzung herabblicken und die Augen für vorsündflutliche Orientierungsorgane halten?« [1])

Die Weltanschauung, wie ich sie hier vertrete, ist noch im Werden begriffen; kein geringerer als Comenius, ist ihr Ahnherr. Comenius war es, der zuerst in der Neuzeit die Grundsätze der modernen Weltanschauung im Gegensatze zur mittelalterlichen im Erziehungs- und Unterrichtswesen durchweg zur Geltung bringen wollte. Comenius war ein durchaus moderner Mensch, ein moderner Mensch im besten Sinne des Wortes. Er besafs einen universalen Blick, hatte Sinn für alles Seiende, beobachtete, was sich ihm nur darbot, und suchte das Einzelne immer in einem höheren, allgemeineren Zusammenhang zu erkennen und zu einem einheitlichen Begreifen der gesamten Weltthatsachen auf dem gesichteten Grunde der Erfahrung zu gelangen. Er verband die Sicherheit der Einzelerkenntnis mit der Notwendigkeit eines philosophischen Allgemeinerkennens. Und diese Tiefe und Fülle seines Geistes gewinnt in ihm besondere Kraft dadurch, dafs sie ihm nicht blofs als glänzende Eigenschaften eines dem Leben entrückten Gelehrten zukommen, sondern sein Wissen ist lebendiges Wissen: Wissen scheint ihm überhaupt nur Wert zu besitzen, wenn es eingeht in die ganze Persönlichkeit und sie zugleich in praktischer Hinsicht erleuchtet und veredelt. Darum drängt des Comenius Natur zu praktischer Bethätigung, alle Erkenntnis wird ihm zum Lehrgut, das dem Einzelnen und der Gesellschaft frommt. Nicht leicht hat ein anderer Mann eindringender und erfolgreicher die Überzeugung zur Geltung gebracht, dafs die richtige Gestaltung der Erziehung und

[1]) Vergl. Fr. Paulsen, System der Ethik. 2. Auflage. Berlin 1891. S. 357 f. Vergl. überhaupt die bezüglichen Anschauungen dieses Philosophen mit den von mir vertretenen. Während der Drucklegung kam mir Fr. Paulsens eben erschienener Aufsatz über: »Die deutsche Universität als Unterrichtsanstalt und als Werkstätte wissenschaftlicher Forschung« (Deutsche Rundschau von J. Rodenberg) zu. Ich freue mich, unabhängig davon zu gleichartigen Beobachtungen und Ausführungen gelangt zu sein.

des Unterrichtes das dringendste Interesse, die Grundlage aller wahren Volkswohlfahrt sei. Die Schule ist ihm der Grundpfeiler der Gesittung und Bildung, auf ihr beruht das Heil des Staates, der Kirche und der Familie. Es ist hier nicht der Ort, auszuführen, welch bedeutende Verdienste sich Comenius als Pädagog erworben hat. Es ist bekannt, dafs die Grundgedanken der heutigen Didaktik und Methodik fast alle schon bei ihm bestimmten Ausdruck gefunden oder wenigstens von ihm vorgeahnt wurden Mit manchen seiner Ideen ist auch Comenius dem, was die Gegenwart schon erreicht hat, vorausgeeilt. Doch in der Reform der Pädagogik, welche durch Comenius eingeleitet wurde, liegt nicht die einzige Bedeutung dieses Mannes. Comenius kann uns Leitstern werden durch seine gesamte Weltanschauung und insbesondere durch die Auffassung des menschlichen Wesens; in ihm treffen wir die seltene Vereinigung von Wissenschaft steter Bewertung des Wissens für das Leben, sagen wir kurz, die Vereinigung von theoretischem und praktischem Interesse, und endlich als drittes im Bunde eine tiefgewurzelte Religiosität. In ihm erscheinen sämtliche Eigenschaften des menschlichen Wesens in ihrem Rechte unverkürzt: Verstand, Wille und Gemüt. In der Ausprägung der einzelnen Menschen wie der Zeitalter erscheint nur zu sehr je eine dieser Seiten des einen menschlichen Wesens besonders entfaltet. Wo der Verstand herrscht, mufs leider das Gemüt schweigen, und auch umgekehrt, das praktische Interesse tritt auch jenen beiden anderen Interessen oft feindlich entgegen. Der Gegenwart fehlt jener harmonische Ausgleich. Das Ideal der Bildung kann nur in einer gegenseitigen glücklichen Verbindung und Entwicklung von Gemüt, Verstand und Wille liegen. Hier kann uns Comenius vorbildlich sein. Ja, wir vermissen noch jenen Geist des Comenius, der Harmonie und Frieden zu bringen trachtete in die Herzen der Einzelnen und in die Herzen der Völker. Wie unerfreulich sind die Zustände der Gegenwart: Hier der wilde Nationalitäten- und Klassenhafs, der in eine Leidenschaft des Gefühles ausartet, die jede klare Erkenntnis von den gemeinsamen Zwecken und Idealen der Völker und Stände trübt und keine gedeihliche Thätigkeit im Gesellschafts- und Staatsleben aufkommen läfst, dort der schroffe Gegensatz der Bekenntnisse, so dafs die Religionen statt Liebe Hafs in die Herzen säen, dort ein Utilitarismus und Materialismus, der jedem höheren Streben Hohn spricht und alles nur dem individuellen Vorteil opfert. Dem Comenius schwebte das Prophetenamt des Friedens vor. Das höchste und letzte Ziel, welches er sich setzte, war der Gedanke, dafs es dereinst gelingen werde, jenes Reich des Friedens zu verwirklichen, nach dem

die Herzen aller sich sehnen, und die Menschen zu einigen in der Liebe zum Göttlichen. In wenig Worten giebt er uns die Lösung der grofsen Frage, wie der Frieden erlangt werden könne: Einheit im Notwendigen, Freiheit im Zweifelhaften, in allem die Liebe. Einigung aller Parteien, Bekenntnisse, Völker und Stände zu gemeinsamer idealer Friedensarbeit! Auch unsere Universitäten leiden unter dem Drucke jener unerfreulichen Verhältnisse der Gegenwart; sie kranken nicht blofs am Intellektualismus, sondern jene Mifsstände des öffentlichen Lebens gefährden auch ihr Dasein, ihr Gedeihen und ihre Bedeutung im Kulturleben. Statt edlen und regen Wissenseifers und reiner Gesinnung beobachten wir ideenloses Brotstudium, Erlahmen des begeisterten Aufstrebens, Zerfahrenheit in gemeinsamen Unternehmungen, Parteizerklüftung gleich im öffentlichen Leben. Soll die Universität fernerhin noch an der Spitze unseres Kulturlebens stehen, sollen sie eine Leuchte sein für das heranwachsende Geschlecht von Männern, die berufen sind, eine Führerrolle im öffentlichen Leben zu übernehmen, so mufs sie eine Wiedergeburt im Sinne des Comenius anstreben. Edle Männer aller Kulturstaaten, insbesondere aber Deutschlands und Österreichs haben sich jüngst geeint in einer freien Gesellschaft, welche es als ihre höchste Aufgabe betrachtet, den Geist des Comenius zu beleben, seine Weltanschauung der Gegenwart vor Augen zu führen und in seinem Sinne bildend, erziehend und bessernd auf das heutige Geschlecht zu wirken. Die Bestrebungen der Comenius-Gesellschaft haben auch an den Universitäten bereits Boden gefunden. Mögen sie dazu beitragen, eine zeitgemäfse und erspriefsliche Umwandlung derselben anzubahnen!

IV.

Lebendiges Wissen und durchgeistigtes Können, so könnte ich kurz das Bildungsideal bezeichnen, dem der Universitätsstudierende zustreben soll. Kenntnisse und Einsichten haben keinen Wert, wenn sie nicht eingehen in das ganze Wesen der Persönlichkeit, nicht klären und erleuchten und zur überzeugungsvollen Gesinnung sich verdichten. Das Wissen des Gebildeten ist nicht etwas Abstrakt-Gelehrtes, sondern wurzelt einesteils in den individuellen wie andererseits in dem sozialen Zweckzusammenhang. Nur wenn das Wissen derart eingeht in die Persönlichkeit, hat es ein geläutertes Wollen zur Folge. Und umgekehrt können wir sagen: nur dort, wo ein reiner Sinn und reiner Wille besteht, ist eine gesunde Geistesbildung möglich. Wie das Wissen nur dort wahrhaft befreiend wirkt, wo es sich eng verbündet mit der praktischen Lebensführung, wo es also nicht blofs

äufserlich aufgenommen, sondern dem Kern der Persönlichkeit einverleibt wird, so gedeiht es auch nur in sittlich reinen Charakteren. Die Berührung mit dem Gemeinen und Unedlen befleckt alles Hohe in der Menschennatur. Wo Gemeinheit wohnt, hat wahrhaft wissenschaftlicher Sinn keine Stätte.

Die oberste subjektive Bedingung für wissenschaftliche Gesinnung ist die Wahrheitsliebe. Die Wahrheitsliebe ist es, die als leidenschaftlicher Drang den Forscher treibt, den steilen Pfad der Erkenntnis zu erklimmen, ihn zu verfolgen trotz allen Hindernissen, die sich entgegentürmen. Es ist oft bitter, der Wahrheit nachzugehen; wie schwer ist der Bruch mit liebgewordenen Anschauungen, die Erkenntnis, dafs die anmutigen Phantasiebilder, mit denen unser Geist erfüllt Beruhigung fand, ein leeres Nichts sind. Wie öde starrt uns dann oft die nüchterne Wirklichkeit an. Wer der Wahrheit sich geweiht, giebt aber das Liebste preis, prüft und prüft und zerstört freudig all die Irrtümer, die sich in der Gestalt vom Alter ehrwürdiger Meinungen einschleichen. Dieser Wahrheitssinn ist die Voraussetzung ebenso des intellektuellen wie des sittlichen Ideals.

Das sittliche Ideal ist immer etwas mit Freiheit Gewolltes. Nur das, was wir wirklich wollen, kann uns angerechnet werden. Die Freiheit ist die Voraussetzung des Sittlichen. Die sittliche Freiheit besteht aber darin, dafs wir nicht unbedingt dem Mechanismus der Gefühle, Affekte und Leidenschaften anheimgegeben sind, sondern darin, dafs die aus der ruhigen Vernunftbethätigung hervorgehende Überlegung unser ganzes Verhalten und Handeln regelt. Wir setzen uns Zwecke, denen wir zustreben; wir greifen abändernd in den Zusammenhang der Dinge und in das Verhältnis von uns zu ihnen ein und bestimmen im vorhinein die Richtung unseres Willens. Frei sein heifst demnach, nicht dem Zufalle der äufseren Verhältnisse und der inneren Verfassung anheimgegeben sein, sondern durch vernünftige, selbst gesetzte Zwecke sich zu bestimmen. Diese Freiheit ist nicht eine ursprüngliche Naturbestimmtheit unseres Wesens, sondern sie wird im Laufe unserer Entwicklung in der Geschichte wie als Einzelner erst allmählich errungen. Je näher der Mensch dem Naturzustande ist, um so mehr unterliegt er dem Banne der äufseren Notwendigkeit; je höher wir in der Gesittung vorwärts schreiten, um so mehr wird jede Äufserung von uns eine bewufste und gewollte. Das Kind steht unter dem Zwange der Augenblicksursache; die Erziehung führt es immer mehr zur Herrschaft der Aufsenwelt und des eignen Innern. Sie macht sich in ihrem Enderfolg auf diese Weise selbst überflüssig, sie wird zur Selbsterziehung.

Aus dieser Betrachtung ergiebt sich der wahre Begriff der akademischen Freiheit.

Mit dem Eintritt in die Universität beginnt ein neuer Abschnitt nicht nur in der intellektuellen, sondern auch in der sittlichen Entwicklung des Jünglings. Stand er früher unter dem Schulzwang und der Aufsicht des Lehrers, erstreckte sich früher sein Lernen auf bestimmte gegebene Gegenstände, war er in seinem Lernen von Stunde zu Stunde beaufsichtigt, unterlag auch sein sittliches Verhalten der steten Zurechtweisung, so wird er mit dem Übertritt auf die Universität als selbständig erklärt: er wählt sich selber sein Berufsstudium, hört Vorlesungen seines Ermessens, ordnet seine Studien, wie es ihm am besten scheint, ist endlich in seiner Lebensführung auch einer schulmäfsigen Zucht enthoben. Diese akademische Freiheit setzt voraus, dafs der Studierende nunmehr bereits genügende Einsicht besitze, um aus freien Stücken das Gute und Zweckmäfsige zu thun. An die Stelle der bevormundenden fremden Autorität soll die eigne treten; wer diese Freiheit verträgt, ist für das Leben reif, er besitzt einen festen für das Leben tauglichen Charakter.

Freiheit ist also nicht gleichbedeutend mit Willkür und Zügellosigkeit, sondern mit Selbstbestimmung in der Befolgung der objektiven und als notwendig von unserer Überzeugung anerkannten Gesetze. Der Freie anerkennt nur seine eigne Überzeugung, er sucht die Beweggründe für sein Handeln nicht in anderen, setzt sich vielmehr über letztere auch hinaus. Solch weitreichendes, freiheitliches Selbstbestimmungsrecht bewährt sich nur in einem festen sittlichen Charakter. Die akademische Freiheit setzt daher immer sittliche Charakterstärke beim Hochschüler voraus. Da dieselbe von der Schule noch nicht mitgebracht wird, sondern eben erst durch die freie Selbstentwicklung, wie sie die Universität gewährt, errungen werden kann, so ist es erst die Aufgabe letzterer, für die Charakterbildung zu sorgen.

Alle Charakterbildung zielt dahin, dafs man das Handeln des Menschen zu einem selbstbewufsten erhebe, dafs man es entreifse dem zufälligen Wechsel von Willensantrieben, die den Menschen zum Spielball des Augenblicks herabwürdigen, dafs man ein festes Idealbild der Lebensführung schaffe und dem Wollen Stärke zu eigen mache, um dieses zu verwirklichen. In jeder Hinsicht ist der Universität Gelegenheit geboten, diesem Ziele zuzustreben.

Aller Wissenschaftsbetrieb ist seinem Wesen nach ein idealer. Das Wissen und die Wahrheit ist die Erkenntnis des wechsellosen Seins der Dinge. Alle Wissenschaft geht zuhöchst auf das Allgemeine,

auf die Idee der Dinge. Das Gesetzmäfsige derselben ist stets das über dem Wechsel des Einzelnen Erhabene. Die Philosophie als Inbegriff der Wissenschaft, als Wissenschaft, mit welcher jeder Universitätshörer sich beschäftigen soll, gewährt eine Welt- und Lebensanschauung als das einheitliche Ergebnis des im Begriffe fafsbaren Seins der Dinge. Sie lehrt letzthin die Erscheinungswelt als Offenbarung eines übersinnlichen Alllebens erkennen. Alle wahre Wissenschaft und Philosophie hat noch immer zum Idealismus geführt, d. h. zu einer Weltanschauung, welche bekennt, dafs die Welt so wie sie uns erscheint und durch den Verstand erkannt wird, nicht das Seiende an sich und in seiner Gesamtheit darstellt, sondern nur Erscheinung und Teil einer übersinnlichen Seins ist, welches in allem wirkt und lebt und den Urgrund und das wahre Dasein der Wirklichkeit bildet. Und wenn wir dieses übersinnliche Dasein irgendwie denken wollen, so müssen wir es als ein Geistiges vorstellen. Alles Streben des Menschen ist von diesem Standpunkte aus ein transcendentes, d. h. es findet seinen Sinn in einem höheren idealen, dem gemeinen Auge nicht sichtbaren Zusammenhang. Dieser Gedanke der idealen Bedeutung alles Seienden durchdringt die Seele dessen, der der Wissenschaft nachstrebt. Wer im Bewufstsein lebt, dafs er eins sei mit dem Übersinnlichen, mit dem Göttlichen, in dessen Innerem wird alles geheiligt, verklärt, Seligkeit erfüllt ihn und in ihr Freudigkeit, Ruhe und Stärke. Wer vom Idealen durchdrungen ist, durch dessen Persönlichkeit geht immer ein begeisterter, Gemüt und Geist erhebender Zug. Diese Begeisterung entstammt der Liebe zur Idee. Nur wessen Herz warm schlägt, wessen Inneres ergriffen ist von dem Höchsten, erreicht bei sich und anderen Grofses. Dies ist eine Grundbedingung für höheres Streben. Nur was geliebt wird, wird auch erstrebt. Ist das Geliebte die Idee, so ist unser Streben ein ideales. Der Universitätslehrer sei nun nur durch die Idee seines Berufes getrieben. Er fühle sich als ein begeisterter Priester, der von Liebe zur Idee ergriffen, dieselbe auch bei seinen Jüngern weckt. In jedem Worte, das er spricht, spreche jene ideale Liebe, die die Herzen unwiderstehlich an sich zieht und zu freudigem Streben nach dem Höchsten ermuntert. Diese Liebe, welche sich in der Kunstbildung des Verstandes und Charakters bethätigt, stellt den Lehrer an die Spitze der Menschheit; denn höheres giebt es nicht, als unmittelbar mitzuhelfen an der Verwirklichung des Reiches der Ideen, des Reiches des Wahren, des Guten und des Schönen. Nichts gewährt auch edlere Freude, als das durch Liebe zum Höchsten geeinte Zusammenleben der Lehrenden und Lernenden.

Dieses Zusammenwirken wird sich aber nur dann zu einem freud- und lustvollen gestalten, wenn der Jünger der Wissenschaft den Professor in seinem Streben nicht allein läfst. Liegt an diesem vieles, so doch an dem Studierenden nicht weniges. Letzterer mufs sich für das Hohe empfänglich zeigen und vertrauensvoll das Ideal ergreifen, das der Lehrer ihm bietet, sonst gleichen dessen Worte denen des Rufers in der Wüste. Ein wahrer Lehrer wird nicht Unterwerfung unter seine Autorität, sondern nur die Unterwerfung unter die eigne Vernunfteinsicht fordern. Selbst denken, frei handeln! Zu diesem Ziel führt aller Unterricht, alle wahre Verstandes- und Charakterbildung. Freiheit ist der Lebenshauch des Geistigen und Sittlichen. Darum läfst man den akademischen Bürger frei sein. Möge diese Freiheit aber nie so aufgefafst werden, dafs man sich abwendet vom Lehrer und unbekümmert um die idealen Veranstaltungen die akademischen Jahre verbringt. Der akademische Bürger gewähre sich Freiheit innerhalb der Grenzen, die sein Beruf ihm notwendig setzt. Wer seinen Beruf erfüllen will, soll ihm ganz leben. Darum halte der Studierende alles von sich ferne, was ihn von seinem Berufe entfernt. Freiheit im Berufe heifst Freisein für den Beruf. Wer letzteres anstrebt, meide vor allem das Niedrige, das Gemeine, das, was dem Idealen entfremdet. Der Ideale heiligt selbst gleichgültige, mit seinem Berufe nicht in engem Zusammenhang stehende Handlungen. Je idealer die Lebensführung des Studierenden wird, um so mehr wird der Geist der Freiheit bei ihm nicht in Zügellosigkeit ausarten.

Man wird von dem sich heranbildenden Jünger der Hochschule noch nicht vollendetes erwarten. Ist überhaupt alles menschliche Streben nur ein Annähern zum Ideal, so gilt dies besonders bei dem, der erst zur vollendeten Persönlichkeit sich gestaltet. Aber dieses Streben sei mindestens lauter und rein; auch die Fehler mögen verklärt sein durch den Idealismus. Man kann auch im Irrtum ideal sein.

Nur für den, der von jenem idealen Streben nach Wissenschaft und Sitte erfüllt ist, taugt die akademische Freiheit. In diesem Sinne ist sie gegen alle Anfechtungen zu schützen und zu wahren. Sie gilt dem Professor und dem Studierenden mit Recht als über alles teuer, denn sie ist der belebende Odem der Universität, die himmlische Luft, wie J. G. Fichte sagt, in welcher alle Früchte derselben aufs fröhlichste sich entwickeln und gedeihen.

Oskar Jägers Gymnasialpädagogik

Von

Dr. Alfred Rausch in Jena

Auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik mufs gegenwärtig unter den Ersten genannt werden der Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln a. Rh., Dr. Oskar Jäger. Seine charaktervolle Persönlichkeit wie seine pädagogischen Schriften sind ganz geeignet, die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf sich zu lenken. Eine respektable philologische Gelehrsamkeit verbindet sich hier mit bedeutenden didaktischen Gaben, und zu beiden gesellt sich ein feingebildeter Geschmack, der seinen Meinungen über die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts einen scharf geschliffenen Ausdruck verleiht, dem oft schon wegen seiner geistvoll und witzig zugespitzten Form eine weitgehende Wirkung sicher ist. Wiederholt hat er es ausgesprochen, dafs er der Schule im öffentlichen Leben der Gegenwart eine so hohe Bedeutung beimifst, wie sie solche seit dem sechzehnten Jahrhundert nicht wieder besessen hat, und der Schule gehört seine ganze Kraft: »Ich habe nie nach einem andern Ruhme oder Namen gegeizt, als dem eines guten Lehrers, der für mich die höchste Befriedigung und das tiefste Glück einschliefst.«

Auch liegen von ihm genug schriftliche und mündliche Äufserungen vor, so dafs wir uns ein deutliches Bild von seinen pädagogischen Absichten und seinem didaktischen Verfahren machen können. Im Jahre 1871 erschien die Schrift: Gymnasium und Realschule I. Ordnung. Schon der Titel zeigt deutlich, dafs uns diese Schrift auf einen überwundenen Standpunkt in der Entwicklung der Gymnasialpädagogik zurückführt. Heutzutage stehen die Humanisten und Realisten einander minder feindlich gegenüber, beide Parteien haben sich mehr verstehen und schätzen gelernt; sie haben auch beide Schweres erlebt und sind geneigt, einander die Hand zu reichen zum Frieden und zum Schutze des beiderseitigen Besitzes gegen die Angriffe von aufsen. Insofern ist die Sache der höheren Schulen seit jener Schrift doch ohne Zweifel sehr gefördert worden, als die didaktischen Erwägungen mehr in die Tiefe gegangen sind. Man streitet nicht mehr so heftig um die Berechtigungen, sondern hat sich den pädagogischen Grundfragen zugewandt. Wie rasch die Zahl wichtiger pädagogischer Fragen seit 1871 zugenommen hat, zeigt Jägers zweite Schrift: Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament. Wiesbaden 1883. Diese Schrift ist ja wohlbekannt, und sie mufs ohne Frage zu den einflufsreichsten Büchern gerechnet werden, welche sich in den letzten

Jahrzehnten mit Gymnasialpädagogik befafst haben. Ob dieser Einflufs bei der sarkastischen Tonart des Buches durchweg segensreich gewesen ist, mag dahingestellt bleiben. Doch möchte ich glauben, dafs mancher, der durch diese Schrift sich ermutigt sah, didaktischen Mahnworten zu widersprechen, dennoch unvermerkt dieser Schrift sehr hübsche Anregungen und Winke entnommen hat.

Neuerdings ist eine dritte Schrift JÄGERS hinzugekommen, die als seine bedeutendste Arbeit auf diesem Gebiete der Gymnasialpädagogik gelten darf: Pro domo. Reden und Aufsätze. Berlin 1894. Gleich im Beginn der Vorrede erläutert er den Titel: »Das Haus, in dessen Vertretung und Verteidigung die hier gesammelten Reden und Aufsätze entstanden sind, ist das humanistische Gymnasium, dem ich seit 40 Jahren diene.« Die hier vereinigten Reden und Aufsätze sind in drei Gruppen geordnet, von denen die zweite die Abhandlungen philologischen und historischen Inhalts umfafst, welche den Beweis bringen sollen, »dafs gerade die Thätigkeit des Gymnasiallehrers auch den Trieb der Einzelforschung und dadurch den wissenschaftlichen Sinn frisch erhält«. Fast allen diesen Arbeiten ist gemeinsam die Polemik gegen solche Vertreter der philologischen Wissenschaft, die von irgend einem wissenschaftlichen Dogma geleitet, das Material bearbeiteten oder gar mafsregelten. So hält er in seinen Homerischen Aphorismen Abrechnung mit den Anhängern der Liedertheorie; wie hier mit LACHMANN und BONITZ, so geht er an anderer Stelle mit LEHRS' Horazkritik ins Gericht. Wenn die Pädagogen zuweilen bei O. JÄGER unfreundliche Worte und geringen Dank für ihre Bemühungen geerntet haben, so mögen sie sich mit diesen Philologen trösten, denen er hier auch seine Meinung sehr unverblümt zu verstehen giebt.

Noch einen zweiten Charakterzug müssen wir an diesen philologischen Studien beachten. Die Arbeiten über Alexander den Grofsen, Augustus, Horaz, Oliver Cromwell haben alle durchweg den Zweck zu erweisen, dafs diese welthistorischen Persönlichkeiten ihre Wirkungen auf Mit- und Nachwelt vor allem einem nüchternen Realismus verdanken, der die Dinge nimmt wie sie sind und nicht durch hohe unpraktische Ideen verführt wird. Immer bringt er nachdrücklich in Erinnerung, dafs alles in der Welt damals wie heutzutage sehr natürlich, ja sehr prosaisch vor sich ging, dafs phantastische Ideale und schwärmerische Verstiegenheit jeder ausübenden Thätigkeit so gut wie der richtigen Erkenntnis des Thatsächlichen gefährlich und hinderlich sind. Gut. Wir wollen JÄGER nicht widersprechen, wenn er glaubt, diese Lehre in dem Leben jener grofsen Männer finden zu müssen. Immerhin erregt das gleichmäfsige Ergebnis aller jener Biographien einigen

Verdacht, als wenn der Historiker hier das gefunden hätte, was der praktische Schulmann Jäger, der auch von hohen Idealen in der Pädagogik nichts wissen mag, für sich braucht. Doch es sei ferne von uns, die Glaubwürdigkeit des Historikers zu verdächtigen, und das Ergebnis mag wahr sein. Aber dann ist es sicher von der Wahrheit nur die Hälfte. Denn die Historie grofser Menschen lehrt nicht nur, dafs dem nüchternen und praktischen Handeln der Erfolg gehört, sondern sie lehrt zugleich, dafs hinter einem solchen Handeln jedesmal ein hoher Glaube an Ideale stand, der die Quelle war des Mutes und der Kraft, die den Widerstand der stumpfen Welt besiegten.

Die beiden anderen Gruppen seiner Abhandlungen sind bezeichnet »Schule und Vaterland« und »Pädagogische Gelegenheitsreden«. Sie liefern die wichtigsten Beiträge für eine Schilderung von O. Jägers Gymnasialpädagogik. So sehr auch der Verfasser gegen die methodischen Künste und die didaktische Hyperbel eifert und auf die modernen Weltverbesserer und Theoretiker schilt, so enthalten doch auch seine Arbeiten ein gut Stück theoretischer Weisheit. Ja er führt den Leser selbst in Versuchung, die Gedanken dieser Schriften in eine systematische Ordnung zu bringen. Gewifs ist etwas Derartiges vom Verfasser gar nicht beabsichtigt und darf wohl schwerlich auf seinen Beifall rechnen. In der That sind auch nicht alle Gedanken zu Ende geführt, durchgedacht und unter einander ausgeglichen, aber der Trieb zum systematischen Zusammenschlufs liegt doch in seinen Lehren und Ansichten. Dazu nötigt auch gerade das, was O. Jäger und Seinesgleichen mit Recht so hoch schätzen: die Persönlichkeit. Es ist Recht, Pflicht, ja Bedürfnis der Persönlichkeit, das ihr eigene Erfahrungsmaterial zu ordnen und zu verarbeiten, und das ist der Anfang aller Systematik, dem sich auch der einseitigste Praktiker nicht ganz zu entziehen vermag, sowenig wie etwa der gesunde Menschenverstand den Formalstufen ganz aus dem Wege gehen kann.

Gar oft hat sich O. Jäger erklärt über das Ziel seiner Pädagogik. Es mag eine Hauptstelle für die übrigen gleichlautenden Äufserungen gelten: »Wenn wir alles, was die Schule will, ihr innerstes Leben, ihre eigentliche Seele mit einem Worte aussprechen wollen, so ist es dies: sie soll den Wahrheitssinn entwickeln.« Respekt will die Schule pflanzen vor dem Wissen um des Wissens willen, vor der Wahrheit um der Wahrheit willen. Somit wendet sich Jägers Pädagogik hauptsächlich an den Verstand des Zöglings, sie arbeitet mit den Mitteln der Wissenschaft, um für die Wissenschaft und die Universität zu bilden. Er beklagt es, dafs das Gymnasium die Fühlung mit der Universität verloren hat, und macht auf der Dezemberkonferenz

der preufsischen Regierung ganz folgerichtig den Vorschlag, stets ein Mitglied der zuständigen Universität in die Abiturienten-Prüfungskommission jedes Gymnasiums zu berufen. Werden die Schüler, so meint er an einer anderen Stelle, daran gewöhnt in redlicher Arbeit das Richtige zu finden, so lernen sie dadurch auch das Rechte thun; denn die geistigen Thätigkeiten hängen zusammen. Es taucht also doch sofort auch bei ihm die Frage nach der sittlichen Ausbildung des Zöglings auf, aber sie gilt ihm als sekundär und bedarf keiner besondern Veranstaltung, da sie durch die Kultur des Intellekts zugleich mit erledigt wird. Jägers Pädagogik ist eine Pädagogik der Aufklärung, und der Schutzheilige des aufgeklärten achtzehnten Jahrhunderts ist auch sein Patron: »Der Weise des Altertums hatte recht, wenn er sagte, dafs die Tugend ein Wissen sei.«

Doch in Wirklichkeit ist Jäger so einseitig nicht, wie er sich hier giebt. Einem solchen Kenner der menschlichen Dinge ist es nicht verborgen, dafs der Mensch nicht blofs aus Verstand besteht und dafs er nicht allein das Gebiet der Wissenschaft angebaut hat. Er spricht es geradezu aus, dafs er die Religion für die mächtigste und tiefste Seelenkraft des Menschen hält. Alles was er über Religion und die Pflege der Religiosität sagt, ist wahr, treffend, fast möchten wir sagen, keusch gesprochen. Auch der Forderung verschliefst er sich nicht, dafs es gilt, die Schüler für das öffentliche Leben zu erziehen, damit sie den Staat und die Gesellschaft verstehen lernen. Am 22. März 1870 sprach er: ». . . je befriedigender unsere öffentlichen Zustände werden, desto freier und freudiger werden wir sie auch in der Schule, sofern sie in thatsächlichen Institutionen ausgeprägt sind, kennen lehren und erklären dürfen.« Nur ein Gebiet menschlicher Kultur hat er schlechter bedacht: die Kunst, wenigstens die bildenden Künste, die er nirgends ausdrücklich in ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung gewürdigt hat. Darin offenbart sich wohl die Art des alten humanistischen Gymnasiums, das nur den inneren Sinn kultiviert und es verschmäht das Auge zu bilden. Es zeigt sich somit, wenn wir alle Äufserungen über Ziel und Aufgabe des Gymnasiums überblicken, dafs O. Jäger als Pädagog mehr leistet als das, was sein Ziel verlangt. Er nimmt nachträglich wichtige Ergänzungen in seinen Plan auf, die in seinem Prinzip nicht in Ansatz gebracht waren.

Unter allen Mitteln, welche dem Gymnasialunterricht zu Gebote stehen, stellt er am höchsten die beiden Sprachen des klassischen Altertums. Die Sprache, die eine Volksgemeinschaft sich erzeugt und ausbildet, ist für ihn »das Feinste« unter allen Gütern iher Kultur

In ihr ist eine eigenartige Weltanschauung und Sittlichkeit niedergelegt, und die gesamte Kulturarbeit des Volkes wird von ihr reflektiert. Dazu kommt, dafs besonders die Beschäftigung mit diesem Produkte des Menschengeistes dem Lernenden Gelegenheit giebt, das erworbene Wissen sofort auch in ein Können umzusetzen, das Gelernte in mannigfaltigen Formen zu üben. Dafs es aber die toten Sprachen des Altertums sein müssen, ist ihm deshalb eine unumstöfsliche Wahrheit, weil in der Bearbeitung der antiken Sprachen und Litteraturen der Charakter der echten Wissenschaftlichkeit am reinsten hervortritt. Die Altertumswissenschaft wird gepflegt ohne die Rücksicht auf einen Nutzen, und doch hat sie einen grofsen Vorteil: »Das längst Vergangene, das rein geschichtlich Gewordene, das kein unmittelbares Interesse des Nutzens oder der Leidenschaft mit der Gegenwart verknüpft, erkennen heifst die Urbilder und Vorbilder der Gegenwart erkennen, und indem unsere Jugend diese Urbilder — Persönlichkeiten, Ideen, Schöpfungen des Staats wie jeder anderen Kunst — aus dem Altertum in sich aufnimmt, gewinnt sie eine reine Anschauung und eine warme, aber nicht leidenschaftlich verworrene Empfindung der patriotischen Tugenden und ihrer Gegensätze und ein richtiges Mafs, mit dem sie die Erscheinungen aller Folgezeiten und auch der bewegten Gegenwart messen kann.« Soll das auf dem Gymnasium erreicht werden, so mufs das Studium des Altertums auch wirklich unbestritten das Centrum des Lehrplanes bilden, die Jugend mufs Zeit und Sammlung genug haben, um in einer Schulwissenschaft ganz heimisch zu werden. Daneben sollen die bekannten übrigen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums nicht fehlen und nicht gering geachtet werden, aber sie sind jenem Centrum gegenüber die »Fächer der Peripherie«.

Es mag genügen, für diese Gedanken die Hauptstelle aus Jägers Pro domo hier anzuführen: »Zweierlei ist es, was das Spezifische der Gymnasialbildung ausmacht: 1. dafs sie Ein Wissensgebiet als Centrum feststellt, und diesem eine unverhältnismäfsig reichlich bemessen scheinende Zeit überweist und eine unverhältnismäfsige Wichtigkeit beilegt; und 2. dafs dieses Wissensgebiet die alten Sprachen sind, — die von ihnen repräsentierte Vergangenheit ist.«

Wird dieses Verhältnis der Fächer geändert, so dafs die Altertumsstudien ihre centrale Stellung den »encyklopädischen« Fächern gegenüber einbüfsen, so wird damit das Wesen des Gymnasiums angetastet. Das ist in etwas schon 1882 geschehen durch die preufsischen revidierten Lehrpläne für höhere Schulen vom 31. März, viel schlimmer aber noch durch die neuen Lehrpläne von 1891. Die Ein-

führung dieser nannte JÄGER geradezu eine Niederlage des humanistischen Gymnasiums in einer Rede, die er bei Eröffnung der 29. Versammlung rheinischer Schulmänner am 9. April 1892 in Köln hielt und nun unter dem Titel »Nach der Niederlage« in seinem Buche Pro domo veröffentlicht hat. In dieser Rede weicht JÄGERS wohlbekannter und beliebter Humor dem Pathos, wenn er sich erhebt zu den Worten: »Meine Herren, es ist wie dort in Rom, als am Tage nach der Schlacht am trasimenischen See, nachdem die ersten Nachrichten angelangt waren, am Abend der Prätor Pomponius aus dem Senatsgebäude heraus vor das Volk trat und ihnen die schwere Zeitung mitteilte: Pugna magna victi sumus. Das alte Gymnasium ist durch die neue Wendung der Dinge in seinen Grundfesten erschüttert. Den alten Namen einer Gelehrtenschule verdient es nicht mehr.«

Wir sind überzeugt, dafs O. JÄGER und alle diejenigen, welche sich mit ihm zu dem in die Vergangenheit zurückschauenden Ideal des alten humanistischen Gymnasiums bekennen, einen Weg einschlagen, der unmöglich zum Ziele führen kann. Es wird nicht gelingen, die Zeit zurückzuschrauben, und die Entwicklung unseres höheren Schulwesens kann nur in der Richtung weitergehen, die in den neuen Lehrplänen von 1891 eingeschlagen ist. Man mag über diese noch so sehr absprechen und sie in die Hölle hinein verwünschen, der Weg kann von 1891 nimmermehr zurückführen, sondern es kann nur darauf ankommen, in schöpferischem Geiste die Arbeit von neuem und besser und gründlicher zu thun. Aber darin wird JÄGER recht behalten, dafs ohne ein Centrum für die gymnasiale Unterrichtsarbeit nie wieder völlig befriedigende Zustände eintreten werden. In der Konzentration können wir bei aller Wertschätzung dieser Idee doch nur ein Hilfsmittel sehen. Und müssen es durchaus der Schulwissenschaften gar so viele sein, dann sollte man doch wenigstens nicht mehr fast alle gleichmäfsig nebeneinander durch die neun Schuljahre hindurch fortführen. Wenn etwas den Frankfurter Lehrplänen zum Siege verhelfen wird, so ist es die Einrichtung, Centren zu schaffen, wenigstens für die drei Abschnitte des Gymnasialkursus. Man vergegenwärtige sich doch nur einmal die Art der Arbeit, zu der sich etwa ein Primaner unserer Gymnasien verurteilt sieht. Aus der Schule heimgekehrt hat er sich vorzubereiten für die fünf oder sechs Schulstunden, die der nächste Tag bringt: ein bifschen Kirchengeschichte für die Religionsstunde, eine Ode des Horaz, ein Buch aus Goethes Dichtung und Wahrheit, eine mathematische Aufgabe, ein Stasimon der sophokleischen Antigone und dazu vielleicht noch etwas Französisch oder gar Englisch! Wie arg ist ferner die Verstiegenheit,

die von einem dreizehnjährigen Tertianer verlangt, dafs er es fast täglich dem dreisprachigen Wunder Reuchlin gleichthut und zu gleicher Zeit mit seiner Muttersprache noch die drei fremden Sprachen Griechisch, Lateinisch und Französisch nebeneinander betreibt. All das wird doch nur dadurch möglich, dafs man sich mit geringen äufserlichen Leistungen und lächerlichen Dosen begnügt, anstatt wenige Gebiete so zu betreiben, dafs Genufs, Kraftgefühl, Sicherheit, geistige Freiheit daraus erwachsen können.

Welches ist nun das Verfahren, das O. Jäger für den gymnasialen Unterricht empfiehlt? Er hat zwei Grundsätze, die wohlüberlegt und erprobt sein müssen; denn an zwei Stellen seiner Schriften werden sie in fast gleichem Wortlaut geboten. »Der eine ist: Thue selbst, was du von deinen Schülern verlangst und thue als Mann, was sie als Knaben thun sollen — und der zweite: Halte dir als Lehrer stets deine eigne Schülerzeit lebendig gegenwärtig.« Es sind wieder zwei sehr hausbackene Regeln, aber sie erweisen sich in der That bei genauer Prüfung gehaltvoll. Durch die eine zieht er die Jugend zu sich empor und durch die andere neigt er sich in reiner Sympathie zu den Schülern herab. Jäger überläfst es jedem einzelnen aus diesen Prinzipien sich die speziellen Aufgaben des Erziehungsgeschäftes abzuleiten. Nur auf einen wichtigen Faktor des Schullebens macht er an drei Stellen seiner Schriften in dankenswerter Weise aufmerksam. Er erinnert an die mannigfaltigen und tiefgehenden Einwirkungen, welche das Gemüt und der Verstand eines jeden Schülers dadurch erfährt, dafs er einer Klasse, einer Schar gleichaltriger Kameraden angehört. Diese Einwirkungen, die der Lehrer in der Regel nur indirekt beeinflussen kann, die er aber mit Recht sehr hoch anschlägt, begreift er unter dem Namen »das Naturleben der Schule«. Aber leider hat er auch diese wichtige Betrachtung des sozialen Lebens in der Schule nur gestreift und nicht in ein klares Licht gesetzt, wodurch er gewifs jeden Schulmann verpflichtet hätte. Weifs doch ein jeder aus Erfahrung, dafs eine Klasse ein ganz anderes Wesen ist als ein Individuum, dafs sie auch keineswegs gleich ist der Summe ihrer Individuen, dafs ferner in einer Menge die guten Triebe schwerer, aber darum auch desto dauerhafter erstarken, und dafs die minder guten Instinkte sich stets leichter vereinigen.

Wir gehen dazu über, Jägers Didaktik näher zu betrachten. Man würde sich sehr irren, wenn man in ihm auch, was das Unterrichtsverfahren anlangt, einen laudator temporis acti zu finden erwartete. Er lobt den einfachen Lehrplan des alten humanistischen Gymnasiums, aber nicht die alte Methode. »Wir müssen brechen mit

dem, was man die alte Methode genannt hat, die glaubte oder verfuhr als glaubte sie, dafs Cicero um Zumpts willen und Demosthenes um Buttmanns willen geschrieben oder geredet habe.« Vielmehr überrascht er hie und da durch Ansätze zu einer sehr rationellen Einrichtung des Unterrichts: »indem wir auf dem Boden christlicher Wahrheit stehend und wirkend, zugleich ein intensives Studium des griechischen und römischen Altertums als die Grundlage höherer tieferer, freierer Bildung festhalten, wiederholen wir nur im kleinen und einzelnen den Bildungsgang, den unsere Nation im grofsen durchgemacht hat.« Wie er hiermit der Theorie von den Kulturstufen sehr nahe kommt, so erkennt er an einer anderen Stelle auch die psychologischen Rücksichten überhaupt als berechtigt an.

Wenn seine allgemeine Didaktik sich auf derartige Anregungen beschränkt, so bietet er dagegen auf den einzelnen Gebieten des Unterrichts eine Menge höchst wertvoller Lehren. Von einem Gymnasium ohne Religionsunterricht mag er nichts wissen. Was er über diesen Unterricht sagt, klingt wiederum sehr einfach und nüchtern, aber er berührt die gröfste Aufgabe des Religionsunterrichtes, wenn er fordert, nicht mit Worten und Formeln zu kramen, nicht das als Religion zu bieten, was die Fürsten mit ihren Hofpredigern im siebzehnten Jahrhundert mühselig festgestellt haben. Es ist nach JÄGERS Meinung nicht geraten, wohl auch nicht möglich für den Religionslehrer, der selbst doch auch nur ein suchender, irrender und zweifelnder Christ ist, mehr zu wollen und zu versprechen, als dafs er seine Schüler Christum suchen lehrt.

Viel hat JÄGER nachgedacht über den Geschichtsunterricht, und es ist eitel Weisheit, was er uns darüber in seinen Schriften mitteilt. Vor allem tritt darin ein gesunder pädagogischer Sinn zu Tage, dafs er immer auf das Konkrete gerichtet ist. Für einen Geschichtsschreiber ist das um so höher anzuschlagen, als ja der wissenschaftliche Betrieb der Geschichte die Versuchung so nahe legt, sich von der Fülle der konkreten Erscheinungen zum Allgemeinen zu erheben und ebendahin auch den Schüler zu führen, dem aber die konkreten Einzelvorgänge, aus denen das Urteil erwächst, nicht bekannt sind. In der That ist die Universalgeschichte genau genommen eine grofsartige Abstraktion. Daraus folgt dann auch, dafs der erziehende Wert der Geschichte oft so gering ist zur grofsen Verwunderung aller Beteiligten. Denn es ist viel wertvoller für Jünglinge und Knaben, die genaue Bekanntschaft mit einzelnen Persönlichkeiten und Zuständen einer grofsen Vergangenheit zu machen, als fertige wenn auch noch so geistreiche Urteile über die Zeitläufte der Geschichte anzuhören. Der

Lehrer mufs darum Historiker sein nach der Art GUSTAV FREYTAGS. Bei OSKAR JÄGER trifft das zu. Ganz in der Art FREYTAGS ist die Studie gearbeitet, die er »die Odyssee eines Sklaven« nennt (Pro domo, S. 136 ff.). Auf Grund genauester Geschichtskenntnis spürt er hier den Irrfahrten eines athenischen Sklaven nach, der aus Kleinasien stammend später im griechischen Söldnerheere Kyros des Jüngeren unter Xenophons Führung den Rückzug der Zehntausend als Peltast mitmachte und so seine Heimat wiederfand. Dasselbe gilt von der Rede, die 1882 zu Kaisers Geburtstag gehalten worden ist über einen patriotischen Kaufmann aus den Zeiten des siebenjährigen Krieges (Pro domo, S. 59 ff.).

Trefflich sind auch manche Ratschläge JÄGERS für die didaktische Behandlung der griechischen und lateinischen Autoren. Am höchsten unter allen schätzt er HOMER und zwar die Odyssee höher als die Ilias: er stimmt darin mit HERBART und seiner Schule überein. »Wir sind nicht der Ansicht, dafs Homer heute eine überwundene Macht sei: noch wird er an unsern Gymnasien im Original gelesen, und das letzte, was wir an das Barbarentum verlieren werden, wird wie dort bei den Hellenen von Olbia im Skythenlande, Homer sein.« Die homerischen Aphorismen sind wohl das Allerbeste in dem ganzen Buche Pro domo. Sie gehen von dem Standpunkte aus, den er mit Recht den für einen Lehrer allein fruchtbaren nennt, dafs die Ilias und die Odyssee das Werk eines einzigen Dichters, einer grofsen und edeln Persönlichkeit sind. Die vielen kleinen Beobachtungen über die Charakteristik einzelner Personen, so besonders des Nestor und der Freier, über HOMER als Freund der Hunde und Pferde sind geist- und gemütvoll, jeder Lehrer wird dafür dankbar sein.

Man mufs es zugeben, dafs JÄGERS Buch Pro domo leistet, was es verspricht: es ist eine Verteidigung des humanistischen Gymnasiums und als solche nicht ungeeignet Vertrauen zu erwecken. Aber eins schadet dem Buche, dafs es den Schein erweckt, als sei der Verfasser ein Gegner der pädagogischen Reformen und didaktischen Bemühungen, an denen die Gegenwart hie und da arbeitet. Der Überblick über seine Ansichten hat ja bereits zur Genüge gezeigt, dafs JÄGER ein denkender Pädagoge ist. Er will nicht viel davon reden, sagt aber doch gerade genug, um uns zu zeigen, dafs er der Sache der Pädagogik im Innern gar nicht abhold ist, dafs er besser ist als sein Ruf, dafs sich Verächter der Pädagogik mit Unrecht auf JÄGER berufen. Recht grofs sind auch in der That die Konzessionen, die er im Verlaufe der Jahre den Forderungen einer rationellen Pädagogik gemacht hat. In seiner Rede, die er 1891 auf der Münchener Philologenversammlung gehalten hat, sagt er: ». . . . im ganzen wollen wir das gern als ein Bleibendes

hinnehmen, daſs nach der heute vorwaltenden Betrachtungsweise das Lehren und Erziehen eine Kunst und meinetwegen eine Wissenschaft sei, und wollen deshalb auch die Veranstaltungen, jüngeren Genossen diese Kunst zu lehren, soweit sie lehrbar ist, mit Freuden begrüſsen.« Ein Blick auf seine Entwicklung giebt das Bild eines Mannes, der kämpfend zurückweicht, so daſs mit dem Jäger der Münchener Philologenversammlung ein Pädagog sich zur Not verständigen kann. Das interessanteste Symptom aber für die Stärke seines didaktischen Gewissens und seines Verlangens nach »Methode« wird immer eine Szene aus der Berliner Dezemberkonferenz bleiben, vielleicht ein unbewachter Moment, aber sehr geeignet, unsere ganze Auffassung von Jägers Gymnasialpädagogik zu bestätigen. »Ich habe vorher schon,« sagt er in der sechsten Sitzung am 11. Dezember 1890, »von der Zuhilfenahme der Polizei gesprochen und von Polizeistrafen; es ist mir nicht gerade sehr ernst damit. Dagegen appelliere ich vielmehr an das, im allgemeinen gesprochen, zwischen Schule und Regierung, und an den Gymnasien zwischen Direktoren und Lehrern bestehende Verhältnis des Vertrauens und Wohlwollens, und möchte den Wunsch aussprechen, daſs in derselben Weise, wie es in Österreich geschehen ist, wo eine ausführliche — wie soll man sagen — Instruktion, Belehrung über den Unterricht aufgesetzt ist, die von den Lehrern häufig gelesen wird — daſs es so unserer Regierung gefallen möge, unter Zuhilfenahme von Sachverständigen auch eine solche ausführliche Erklärung, Darlegung, Auseinandersetzung und Erläuterung des gymnasialen und des sonstigen Unterrichtes zusammenzustellen.«

Von jedem andern hätte man diesen Vorschlag eher erwartet, als von Jäger. Er kann nicht besser kritisiert werden als es damals auf der Stelle von Direktor Frick geschah. Er sagte: »Ich habe mit groſser Freude den Ausführungen meines Freundes Dr. Jäger zugehört bis zu dem letzten Punkte, zu dem er kam, wo er mir eine auſserordentliche Überraschung bereitete. Wir werden sehr oft gegenüber gestellt: er als Vorkämpfer für freieste Bewegung auf pädagogischem Gebiete; mir wird angedichtet, ich wolle den Lehrer in methodische Fesseln schlagen. Jetzt hat sich das Verhältnis umgekehrt. Er hat jetzt etwas geplant, was alle derartigen mir angedichteten Versuche so übertrifft, daſs ich ein reiner Waisenknabe dagegen bin. Die von ihm so gepriesenen österreichischen Instruktionen sind ja ein vortreffliches Buch, eine ausgeführte praktische Didaktik; aber ich spreche doch aus dem Sinne vieler heraus, wenn ich sage, Gottlob, daſs wir von oben her nicht eine derartig ausgeführte Instruktion haben, die uns auf das äuſserste binden und hemmen würde, gerade in diesem

Moment, wo uns gröfsere Freiheit der Bewegung versprochen wird, und alles zur schöpferischen Arbeit auf dem Gebiete der Didaktik hindrängt. Wir stehen in den allerersten Anfängen dessen, was ich immer von neuem als die dringendste Aufgabe bezeichnen mufs, und was man Theorie des Lehrplans nennt .... Durch ein schulpolizeiliches Instruktionsbuch würde mir die Freudigkeit des eignen Schaffens geradezu vernichtet werden.« —

In dem Buche Jägers Pro domo steht ein vortrefflicher Aufsatz über Ludwig Uhland. Diese Arbeit hat grofsen biographischen Wert für ihren Verfasser: sie erinnert an die Herkunft Jägers aus Schwaben, an seine Blutsverwandtschaft mit Gustav Schwab, an seine persönliche Bekanntschaft mit Ludwig Uhland. Eine kleine jüngst erst bekannt gewordene Szene aus dem Leben Uhlands mufste ich unwillkürlich mit dem aus Schwaben stammenden Pädagogen Jäger in Verbindung bringen. Anton Springer erzählt in seiner Biographie: Aus meinem Leben, S. 106 von einer heitern Abendgesellschaft in Tübingen, in der auch L. Uhland zugegen war: »Auf dem Turm hatte die Glocke noch nicht zehn Uhr ausgeschlagen, als ein Polizeidiener erschien, um uns Feierabend zu bieten. Nun war es allgemeiner Brauch, noch ein akademisches Viertel zuzugeben, gegenüber in der Post safsen die Regierungsbeamten oft bis elf Uhr ungestört zusammen .... Wir wollten alle gegen die offenbare Polizeibosheit laut protestieren. Aber Uhland kam uns zuvor. In unverfälschter schwäbischer Mundart schüttelte er einen Sack von Grobheiten auf den Polizeidiener, so dafs dieser betroffen schnell die Thür suchte. Dann hielt er aber zu unserer Überraschung eine förmliche politische Rede, in welcher er die schwäbischen »Befehlerle's« brandmarkte, und das im grofsen unfähige und feige, im kleinen brutale Regierungssystem Württembergs ausmalte.« Wer aus diesem Unmut Uhlands über die Einschränkung seiner bürgerlichen Freiheit bei ihm auf anarchistische Neigungen und Feindschaft gegen die bürgerliche Ordnung schliefsen wollte, würde dem trefflichen Manne Unrecht thun; denn Uhland war trotz dieser Auflehnung wider den mifsgestalteten Träger der Staatsidee ein braver Bürger. Die Wirksamkeit Jägers auf dem Schulgebiete verstehe ich ganz ebenso wie das Gebahren des schwäbischen Dichters: auch Jäger fährt den Pädagogen, der zu später Stunde endlich auch in das Gymnasium als ein Vertreter einer hohen Ordnungsidee eintritt, gar unfreundlich an, er sieht in ihm nur den Widersacher philologischer Gemütlichkeit und in den Lehren der Pädagogik nichts als »Befehlerle«. Und doch ist Jäger ebensowenig ein schlechter Pädagoge wie der edle Uhland ein schlechter Bürger war. Nur als Führer taugen

beide nicht viel. Der Österreich-freundliche Politiker Uhland verlangte in der Paulskirche das alte deutsche Reich mit Österreich an der Spitze: Bismarck hat einen anderen Weg vorgezogen. Der Theoretiker Jäger findet das Heil allein in dem alten humanistischen Gymnasium, wie es früher war: auch hier wird die Entwicklung, wenn nicht alles trügt, einen anderen Weg nehmen.

Wie Uhland als Politiker ganz süddeutsch empfand, so ist es auch gewifs gar nicht gesucht, denselben Stammesunterschied zwischen Norddeutsch und Süddeutsch wiederzufinden auf pädagogischem Gebiete, wenn man den Schwaben O. Jäger vergleicht mit O. Frick, der aus der Mark Brandenburg stammte. Über norddeutsches Wesen hat Jäger a. a. O. S. 26 ein treffendes Wort ausgesprochen: »Der Kraft des preufsischen Vaterlandsgefühls und vor allem seiner kulturschaffenden Kraft hat es keinen Eintrag gethan, dafs es ... von Anfang an und vorwiegend den Charakter des Bewufsten, nicht des Naiven trug ...« Man kann sich nur darüber wundern, dafs Jäger diese Erkenntnis nicht auch auf die Pädagogik angewandt hat. Ihr bestreitet er zwar das Element der Reflexion nicht mehr, aber er verlangt daneben auch jene Naivetät des Schaffens, die noch kein grofser Künstler neben dem Studium der Methode habe vermissen lassen. Wer wollte und könnte ihm darin ernstlich widersprechen? Aber so wenig sich diese geniale Naivetät überall verlangen und mit dem naiven Imperativ F. A. Wolfs: Habe Geist und wisse Geist zu wecken, aus der Erde stampfen läfst, ebensowenig darf man jenes Streben, mit reflektierendem Bewufstsein zu handeln und also auch zu unterrichten, tadeln und unterdrücken, auch wenn es weniger liebenswürdig auftritt als Naivetät und Genialität. Und man kann darum auch nicht mehr daran zweifeln, dafs in den Unterrichtsfragen Norddeutschland die Führung hat, während man sich in Süddeutschland leider nur auf widerwilliges Nachgeben beschränkt.

Es giebt in der Geschichte der Philosophie eine Phase, die grofse Ähnlichkeit hat mit der Entwicklung der Gymnasialpädagogik im letzten Menschenalter: das ist das Zeitalter des Sokrates. Xenophon schildert sehr deutlich, worin das Eigenartige und Neue an der Philosophie des Sokrates bestand. Immer unterredete er sich, so erzählt er in den Memorabilien, über die Fragen des menschlichen Lebens: was Frömmigkeit und Gottlosigkeit sei, Schönheit und Häfslichkeit, was Gerecht und Ungerecht, Sinnesgesundheit und Wahnsinn, Tapferkeit und Feigheit, Staat und Staatsmann u. s. w. Er war überzeugt, dafs man im Besitze dieser Erkenntnis auch sittlich gut und schön sei, während die Unkenntnis den Menschen unfrei mache. Der Fortschritt

also bestand darin, dafs man anfing zu reflektieren über die Sittlichkeit und sie in Begriffe zu fassen. Dafs freilich diese Untersuchung alltäglicher Handlungen etwas den Beigeschmack der Pedanterei haben mufste, dafs die praktische Sittlichkeit überdies zunächst gar nicht so gefördert wurde, wie SOKRATES annahm, dafs die Männer der guten alten Zeit, die den Begriff der Tapferkeit und Redlichkeit nicht zu bestimmen wufsten, dabei doch tapferer und redlicher waren als das junge Geschlecht, das haben gewifs nicht wenige damals in Athen empfunden. Der Sprecher dieser Mifsgestimmten ist ARISTOPHANES geworden, und die Zielscheibe seines Spottes war SOKRATES. Dem grofsen Komiker schienen die Bemühungen des Philosophen sehr überflüssig und von den Idealen seiner Jugend, den *Μαραθωνομάχοι*, die nicht gediftelt, sondern gehandelt hatten, weit abzuführen. Und dennoch hatte SOKRATES recht, ja nicht einmal die Sophisten hatten durchaus unrecht. Denn der Fortschritt vom Naiven zum Bewufsten mufs sein, er führt die Gesellschaft zu einer höheren Stufe. Darum können wir auch nur eine bewufste und nicht eine naive Gymnasialpädagogik brauchen, anwenden und lehren, und O. JÄGER wird den von ihm so hochgeschätzten Satz des Sokrates, dafs die Tugend ein Wissen sei, zuletzt doch wohl auch auf die Gymnasialpädagogik ausdehnen müssen, die er bisher unter dem Strich als eine Ausnahme seiner grofsen Regel geführt zu haben scheint, als einen ganz besonderen Fall, in dem die Tugend ein Nichtwissen sei.



B Mitteilungen

1. Pädagogische Strömungen in Württemberg

In den letzten Jahren gewahrte man in Württemberg etwas mehr Leben und Bewegung auf dem pädagogischen Gebiet als früherhin. Zwar hat die schulpolitische Erregung, wie sie insbesondere der ev. Volksschullehrer-Verein beständig hervorruft und unterhält und die in dem freisinnigen Lehrerblatt »Lehrerheim« noch besonders genährt wird, nie ganz geruht. Handelte es sich dabei zumeist um ökonomische Besserstellung des Lehrerstandes, so leitete doch das Eintreten für fachmännische Schulaufsicht immer wieder auf das pädagogische Gebiet hinüber. In letzterer Hinsicht ist die Stellungnahme des katholischen Volksschullehrer-Vereins von Bedeutung. Während derselbe früher mit dem evangelischen Volksschullehrer-Verein in dieser Frage einig ging, trat in den letzten Jahren in jenem Lager eine rückläufige Bewegung ein, indem schlankweg der Satz aufgestellt wurde, die geistliche Schulaufsicht sei in dem Lehrauftrag der Kirche inbegriffen. Durch die Bildung eines württembergischen »Centrums« wird diesen Bestrebungen auch der politische Rückhalt gegeben. Anders stellten sich zu dieser Frage die einer freieren Richtung huldigenden evangelischen Geistlichen Württembergs, die sich im »Pfarrverein« vereinigt haben. Dieselben erkannten dem christlichen Staat das Recht und die Pflicht auf oberste Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule unumwunden zu, wollen aber das ihnen bisher übertragene Amt der Schulaufsicht und Schulleitung als Anexum der Kirche so lange fortführen, als es ihrem Auftraggeber, dem Staate, gefällt, es ihnen zu überlassen.

Aufser diesen breiten Strömungen für und wider fachmännische Schulaufsicht war auch eine starke Bewegung für eine bessere Gestaltung unseres Fortbildungswesens für die der Schule entlassene Jugend zu bemerken. Die auf dem Lande fast überall eingeführte Sonntagsschule sollte aufgehoben, auch die Winterabendschule beseitigt und werktäglicher Tagunterricht für die Jugend vom 14.—16. Lebensjahre eingeführt werden. Beinahe hätte die Sache in der Abgeordnetenkammer zu gesetzgeberischen Maſsnahmen geführt, da wurde der Landtag beendigt, ehe die Sache Gesetzeskraft erlangt hatte und muſs nun im nächsten Landtag aufs neue in Angriff genommen werden. Ob die schon bei der letzten Beratung bedeutend eingeschränkten

Forderungen der Lehrer dann vollauf durchgehen werden, ist wohl zu bezweifeln. Doch hat dies alles den Anschein eines Fortschritts auf dem Schulgebiet.

Des weiteren zeigte sich in den letzten Jahren die württembergische Lehrerschaft für eine Vertiefung und Erweiterung des naturkundlichen Unterrichts sehr interessiert, wenn der starken Beteiligung an dem Lehrerverein für Naturkunde diese Bedeutung beigelegt werden darf. Jedoch greifbare Resultate in dieser Bewegung liegen auf dem Schulgebiet bis heute noch keine vor, aufser wenn wir die in einige neuere Lehrpläne massenhaft eingedrungenen naturkundlichen Stoffe dahin rechnen sollten.

Endlich zeigte sich in jüngster Zeit ein bedeutender Wellenschlag in der Richtung der neueren Pädagogik, wie sich dieselbe in Deutschland an die Namen Herbart und Ziller und viele von deren Anhänger knüpft, in Württemberg seit mehreren Jahren durch die vom Unterzeichneten gegründete Pädagogische Gesellschaft und deren Organ, dem »Schulfreund«, vertreten wird. In der diesjährigen Versammlung (am 27. Oktober in Stuttgart) des Volksschul-Vereins (bestehend aus Mitgliedern der Oberschulbehörde, Geistlichen, Schulinspektoren und Lehrern — nicht zu verwechseln mit dem blofs aus Lehrern gebildeten, oben erwähnten evangelischen Volksschullehrer-Verein) stellte Schulrat Remppis von Heilbronn 12 Leitsätze über die erzieherische Aufgabe der Volksschule auf. Davon kamen jedoch nur der 1., 2. und 4., letzterer zur Hälfte, zur Besprechung. Sie lauten: »1. Die Volksschule der Gegenwart hat, da heutzutage die sittlichen Grundlagen unseres gesamten Volkslebens wanken, mit besonderem Nachdruck sich gegenwärtig zu halten, dafs sie nicht nur Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt ist. Als solche tritt sie der Familie helfend und ergänzend zur Seite. 2. Kern- und Zielpunkt dieser erzieherischen Thätigkeit ist eine sittlich-religiöse bez. christliche Charakterbildung, zu der die christliche Volksschule (zusammen mit den anderen Erziehungsfaktoren) wenigstens den Grund zu legen hat. Dadurch führt sie die Kinder ihrer zeitlichen und ewigen Bestimmung entgegen und schützt zugleich sich selbst gegen übertriebene Anforderungen der Gegenwart. 4. Der Unterricht mufs ein erziehender sein und er wird das a) durch seinen Inhalt, aa) wenn den religiösen Fächern wegen ihres tiefgreifenden Einflusses auf das Zentrum der sittlichen Persönlichkeit (Herz und Gewissen) eine herrschende Stellung eingeräumt wird, indem auch in den anderen Fächern, namentlich im Geschichts- und naturkundlichen Unterricht ein religiös-sittlicher Geist waltet; bb) wenn die weltlichen Fächer nach ihrer erziehlichen Bedeutung (bez. nach ihrem Wert für die Erfüllung der einem jeden Menschen gestellten sittlichen Lebensaufgabe) gegen einander abgewogen werden; b) durch seine Form, wenn es ihm gelingt, aa) die Kinder überhaupt an selbständiges Denken und Arbeiten zu gewöhnen, indem dieses zur Selbstzucht nötig und Willensstärke erzeugt; bb) in denselben nicht nur ein reges Interesse für das im Unterricht Dargebotene zu erwecken, sondern ihnen auch zu einem klaren Verständnis desselben zu verhelfen (als wesentliche Vorbedingung des bildenden Einflusses des Unterrichtsstoffes). Zu diesem Zweck ist ein auf Anschauung gegründeter und ans Leben sich anschliefsender, klar durchdachter, nicht auf Vielwissen, sondern auf Rechtwissen dringender, möglichst einheitlicher Unterricht im Anschlufs an einen Lehr- und Lektionsplan, der insbesondere für gegenseitige Bezugnahme der mit einander verwandten Fächer sorgt, Grundbedingung.«

Diese Sätze waren ganz dazu angethan, eine Aussprache und Vermittlung zwischen den Vertretern der herkömmlichen Pädagogik und den sogenannten Herbartianern herbeizuführen. Es kam zwischen diesen beiden Parteien wirklich auch

zu einer lebhaften Auseinandersetzung. Erstere wollten bisher auch eine Erziehungsschule gehabt haben, während letztere dies in Abrede stellten. Immer wieder machte sich der Utilitätsstandpunkt geltend und wurde sogar von Geistlichen eingenommen, auch sah man die Disziplin oder Schulzucht nicht als das an, was sie wirklich ist, nämlich Regierung, sondern als Zucht oder eigentliche Erziehung. Als ein Haupthindernis erziehenden Unterrichts wurden die üblichen Prüfungen bezeichnet. Da in den Hauptbegriffen keine Einigkeit zu erreichen war, ging man bald zu Unterfragen über. Hier kamen das religiöse Memorieren und der Geschichtsunterricht, nebenbei auch das Lesebuch zur Besprechung. Mancher gute Gedanke wurde angeschlagen, in vielen der Sache fernstehenden wohl auch manche nachhaltige Gedankenbewegung erregt, so dafs, wenn auch die Verhandlung ohne eigentliches Resultat blieb, auch diese Strömung den Damm der Vorurteile und des Hergebrachten durchbrechen wird. Wir hoffen, dafs die noch nicht geklärten Hauptbegriffe des erziehenden Unterrichts, namentlich der diesmal noch nicht berührte des Interesse, in den nächstjährigen Versammlungen aufs neue ins Auge gefafst und dann, ehe die einzelnen Fächer zur Besprechung kommen, die Hauptgrundsätze des Lehrplans festgestellt werden.

So liegen die Dinge in Württemberg. Der oder jener Leser wird noch erwartet haben, dafs auch der deutschen Lehrerversammlung (Lehrertag), die dieses Jahr (1894) in Stuttgart abgehalten wurde, und ihres nachhaltigen Einflusses auf unsere heimischen Verhältnisse Erwähnung geschehe. Dieselbe brachte wohl eine ziemlich starke Erregung in unser Land, jedoch nur äufserlicher Natur und verlief, ohne irgend welche Veränderung im Leben und Streben der württembergischen Lehrerschaft zu hinterlassen.

Baach b. Winnenden J. L. Jetter

2. Die Berliner Oktoberversammlung von Lehrern und Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen

Von Direktor a. D. Dr. **Buchner** in Eisenach

Bekanntlich hat das kgl. preufsische Kultusministerium am 31. Mai v. J. eine Neuordnung des öffentlichen höheren Mädchenschulwesens ausgehen lassen, welche je nach den Umständen sehr verschiedenartige Beurteilung fand. Bis dahin ist die Bewegung im preufsischen höheren Mädchenschulwesen, wenn auch der Staat seit 20 Jahren sich so gut wie gar nicht darum bekümmerte, eine stetig aufsteigende gewesen. Private und Genossenschaftsschulen traten unter die Verwaltung der Stadtgemeinden und wurden dadurch öffentliche Anstalten; unfertige Organismen bauten sich aus, indem Doppelklassen geteilt, Vorbereitungsklassen unten an, Oberklassen oben auf gesetzt wurden, zahlreiche schöne und zweckmäfsige neue Schulgebäude dankten der Opferwilligkeit der Gemeinden ihre Entstehung. Doch das war nicht alles. Bei der grofsen Zahl überschüssiger, akademisch gebildeter Lehrkräfte hielten es gar manche derselben für zweckmäfsig, dem Dienste der Gemeinde-Mädchenschule Zeit und Kraft zu widmen, zumal da die Anfangsgehälter der Mädchenlehrer nicht selten besser waren als diejenigen der Lehrer staatlicher höherer Knabenschulen. Die Wirkung aller dieser Umstände war, dafs während der siebziger und achtziger Jahre eine stetige Steigerung in dem Klassenaufbau, der Vorbildung des Kollegiums, den äufseren Verhältnissen und nicht zum wenigsten

in den Leistungen der höheren Mädchenschulen stattfand. In den deutschen Mittel- und teilweise Kleinstaaten geschah dies unter thätiger Mitwirkung der Staatsbehörden, in Preufsen so gut wie völlig ohne dieselben, lediglich durch die verständige Opferwilligkeit der Stadtgemeinden. Es mögen bei diesem Eifer des Gestaltungsdranges hin und wieder Mifsgriffe vorgekommen sein, allzugrofse Anähnlichung der Lehrpläne und der Lehrweise an diejenigen der Knabenschulen; auch die übliche Überbürdungsklage liefs sich zuzeiten vernehmen, wohl auch die andere, dafs eine künftige erwerbende Thätigkeit der Mädchen nicht genügend in der Schularbeit berücksichtigt werde. Im ganzen ging die preufsische höhere Mädchenschule unbeirrt ihres Weges vorwärts, mehr und mehr sich einheitlich ausbauend, ihre Kinderkrankheiten überwindend; wurden zuzeiten Klagen laut, so durfte sie sich der Überzeugung trösten, dafs nicht die wohlbegründete öffentliche höhere Mädchenschule dazu Anlafs gebe, sondern die in zahlreichen grofsen, kleineren und ganz kleinen sogenannten »höheren Töchterschulen« vertretene Privatanstalt. Thatsache ist jedenfalls, dafs zu Eingang des Jahres 1894 Preufsen rund 130 öffentliche höhere Mädchenschulen besafs, von denen zwei Drittel, 84 nämlich, zehn Jahresstufen in allermeistens (47) zehn Klassen besafsen, 23 in neun, 8 in acht, 6 in sieben aufsteigenden Klassen. Ihnen standen gegenüber 45 neunstufige Anstalten, davon 22 mit neun, 16 mit acht, 7 mit sieben aufsteigenden Klassen. Demnach verhielten sich die zehnjährigen Anstalten zu den neunjährigen ihrer Zahl nach nahezu wie 2 : 1, und es war für die ersteren ein stetiges Wachstum während der letzten Jahre festzustellen.

Ein Hauptgebrechen freilich hatte die höhere Mädchenschule, das sie ihrem allmählichen Aufwachsen aus der Volksschule dankte: sie war, auch in ihrer vollausgebauten Gestalt mit zehn Jahrgängen, etlichen akademisch gebildeten Lehrern, zwei Fremdsprachen, nicht als höhere Lehranstalt anerkannt. Seit Jahren verlangte die Lehrerschaft der höheren Mädchenschulen, dafs quer durch die bunte Menge der höchst verschiedenartigen grofsen bis kleinsten, ganz oder annähernd öffentlichen Anstalten, die der Staat alle als öffentliche höhere Mädchenschulen zusammenfafste, ein Schnitt gemacht, und dafs die vollausgebauten zehnjährigen Lehranstalten, die in ihren Leistungen etwa der zehnjährigen Knaben-Realschule entsprechen, gleich diesen als höhere Anstalten anerkannt würden. Fügte man die vollausgebaute neunjährige Schule ebenfalls in diesen Rahmen, so liefs sich dagegen auch nichts einwenden, zumal da die Ausgestaltung der letzteren zu zehnjährigem Lehrgang vielfach nur eine Frage der Zeit war. Die Schulen kleinerer Städte, die solchen Anforderungen nicht entsprechen konnten, wären dann der Mittelschule zuzuteilen gewesen. Es ist hier nicht unsere Sache, auseinanderzusetzen, in wie mannigfacher Weise diese Zugehörigkeit auch der ausgedehntesten vollentwickelten Mädchenanstalten zu den niederen Lehranstalten nachteilig einwirkte auf Gehalt- und Ehrenstellung der Mädchenlehrer, besonders nach den neueren Änderungen des preufsischen höheren Knabenschulwesens. Es ist sehr erklärlich, dafs das Streben der preufsischen Mädchenschule dahin gerichtet war, die staatliche Anerkennung wenigstens der ausgebauten Anstalten als höherer zu erreichen. Jahrelang wurden diese Bemühungen sehr artig, aber sehr entschieden abgewiesen, da man die vielen kleinen Schulexistenzen nicht dadurch kränken dürfe, indem man sie nicht als vollwertig anerkenne. Zwar hatte schon vor 35 Jahren (1859) der preufsische Minister v. Bethmann-Hollweg im Entwurf eines Schulgesetzes sich dahin ausgesprochen: »Die Dirigenten, Lehrer und Lehrerinnen der als solche anerkannten höheren Töchterschulen treten in den Genufs der Rechte, welche den Lehrern der höheren Schulen für die männliche Jugend zustehen. — Es kann auch diesem Gebiet nur förderlich

sein, wenn bei einer Sonderung der vorhandenen Anstalten die zweckmäfsig eingerichteten und ausgestatteten von der obersten Unterrichtsbehörde ausdrücklich als höhere Schulen anerkannt und, soweit die Verschiedenheit der Verhältnisse es zuläfst, unter die für diese Kategorie von Schulen geltenden Bestimmungen befafst werden. Durch diese Anerkennung werden die betreffenden höheren Töchterschulen dem Vertrauen des Publikums in höherem Mafse als die übrigen empfohlen. Aufserdem ist zu erwarten, dafs diese Anerkennung, da sie den Lehrern und Lehrerinnen solcher Anstalten die Rechte der an einer der übrigen höheren öffentlichen Schulen angestellten Lehrer sichert, auf die Zusammensetzung ihrer Lehrkollegien einen heilsamen Einflufs haben werde.« Das alles ist so klar und verständig wie möglich, aber es schien 35 Jahre lang völlig vergessen. So war es eine wahre Erlösung, als am 30. Januar 1894 der Unterrichtsminister Dr. Bosse im Abgeordnetenhause mit jenem gesunden Menschenverstande, welcher nicht selten die Eigenschaft des Laien ist, sprach: »Wir erkennen vollkommen an, dafs die höheren Mädchenschulen höhere Schulen sind, wenigstens ein grofser Teil von ihnen; aber es bedarf, um an die Regelung der Personalverhältnisse auch an den höheren Mädchenschulen heranzutreten, einer einheitlichen Regelung des höheren Mädchenschulwesens.«

Dafs eine solche einheitliche Regelung beabsichtigt sei, war lange bekannt; dafs demnächst eine Vorberatung von Sachverständigen stattfinden werde, hatte bereits der Unterrichtsminister v. Zedlitz zugesagt und einen dieser Beratung zu Grunde zu legenden Entwurf von dem sogenannten Preufsischen Verein der öffentlichen höheren Mädchenschulen, dessen Leiter Direktor Dr. Neumann-Danzig ist, gewünscht. Dr. Bosse dagegen, der Nachfolger des Herrn v. Zedlitz, erklärte am 6. Januar 1894 einer Abordnung des Preufsischen Vereins, der Durchführung einer Konferenz hätten sich Schwierigkeiten entgegengestellt; man wolle jetzt durch Ausarbeitung eines Lehrplans und einiger allgemeinen Bestimmungen eine gewisse Regelung herbeiführen und den Entwurf einer Anzahl von Behörden und Anstalten zur Begutachtung vorlegen. Wichen die eingehenden Gutachten weit voneinander ab, so würde er auf den Gedanken einer Konferenz zurückkommen, da er nur eine solche Regelung des Mädchenbildungswesens für erspriefslich halte, für welche in gewissem Grade eine allgemeine Zustimmung der beteiligten Kreise gesichert sei.

So war die Überraschung grofs und recht unliebsam, als im Mai verlautete, die Neuordnung sei fertig und bringe aufser manchem, womit man einverstanden sein konnte, als der Anordnung einer gröfseren Beteiligung der Lehrerinnen beim Unterrichte der Oberklassen, der Feststellung des Mindestalters für die Lehrerinnenprüfung auf 19 Jahre u. a., eine Reihe weiterer Bestimmungen, die in den beteiligten Kreisen um so lebhafteres Mifsvergnügen hervorriefen, als die Vorbereitungen dieser neuesten Schulgesetzgebung in tiefster Heimlichkeit gehalten worden waren. Während alle Welt der Berufung eines Kreises von Sachverständigen, aus akademisch und seminarisch gebildeten Lehrern, sowie Lehrerinnen bestehend, und einer öffentlichen Beratung harrte, hatte man vorgezogen, den Entwurf etlichen Schul- und Provinzialräten, etlichen Schuldirektoren etc. vorzulegen und ihr schriftliches Gutachten einzuholen; wer diese Auserwählten waren, ward erst nachträglich bekannt; welche Ansichten sie äufserten, inwieweit dieselben Berücksichtigung fanden, das weifs man noch zur Stunde nicht.

Schliefslich war ein engster Kreis, bestehend aus dem Minister, seinem nächsten Beirat, Geh. Rat Dr. Schneider, und einigen Räten, zwei Berliner Lehrerinnen und den Direktoren der beiden neunjährigen kgl. höheren Mädchenschulen zu Berlin, zusammengetreten und hatte in kürzester Frist von ein paar Tagen die neue Lehr-

ordnung festgestellt; dieselbe ward am 31. Mai unterzeichnet. Die Anordnungen bezüglich der Methode und die Feststellungen zu gröfserer Heranziehung und reiferer Vorbildung der Lehrerinnen waren gut zu nennen, diejenigen über die Verteilung des Unterrichtsstoffes und die Begünstigung der seminarisch gebildeten Lehrer riefen zahlreiche Bedenken wach; die Feststellung des neunjährigen Normal-Lehrganges, neben welchem allerdings, wo bereits bestehend, der zehnjährige geduldet war, rief ungeteiltes Mifsvergnügen hervor, nicht minder die Bestimmung, dafs dem Direktor von Amts wegen eine Lehrerin als »Gehilfin bei Lösung der erziehlichen Aufgabe« beizugeben sei. Thatsache ist, dafs die Lehrerkollegien der gröfseren Anstalten aufs tiefste niedergeschlagen wurden durch Bestimmungen, die den Vorschlägen des Preufsischen Vereins schnurgerade widersprachen; die Mittelschullehrer waren sehr einverstanden mit der Feststellung ihrer Gleichberechtigung mit den Akademikern und der Aussicht auf den Oberlehrer- und Direktortitel. Die Lehrerinnen freuten sich der etwas nebelhaften Aussicht, gleich einem Manne Direktoren öffentlicher Anstalten zu werden, wie, und mit vollem Recht, der Anwartschaft auf vermehrte Thätigkeit in den Oberklassen.

Die preufsische Lehrerschaft, vertreten durch den Preufsischen Verein, war in einer sehr peinlichen Lage; sie war in ihrer allergröfsten Zahl mit den neuen Bestimmungen höchlich unzufrieden, und zwar nicht sowohl, weil jedem Einzelnen daraus eine Herabminderung an Aussichten und Ehrenrechten drohte, sondern weil die neuen Bestimmungen den geschichtlich gewordenen Thatbestand, die gewaltige Vorherrschaft der zehnjährigen Schule vollständig mifsachtend, die nur in einem Drittel der vorhandenen Anstalten vertretene neunjährige Schule als die normale hinstellte. Aber der Preufsische Verein konnte doch nicht gegen Verfügungen des Ministeriums offene Einsprache thun, konnte sich nicht an die Spitze der Bewegung gegen dieselben stellen, die Berufung der fest zugesagten allgemeinen Konferenz anstatt eines zu bestimmtem vorher festgestelltem Zwecke zusammengesetzten engen Kreises verlangen.

Nun giebt es seit dem Weimarer Tage 1872 einen über ganz Deutschland ausgebreiteten Deutschen Verein für das Mädchenschulwesen, dessen laut- und doch rastloser Thätigkeit ein gut Teil der aufstrebenden Bewegung unseres Mädchenschulwesens zu danken ist. Der Vorsitzende desselben, Direktor Dr. Sommer in Braunschweig, hielt es für seine Pflicht, den bedrängten Amtsbrüdern in Preufsen die Hand zu reichen, damit die preufsische Schule nicht von ihrer mit Mühe eroberten Stellung herabzusteigen genötigt werde. Er berief auf den 4. Oktober 1894 den weiteren Ausschufs, d. h. den Vorstand des Deutschen Vereins und Abgeordnete aus allen Provinzen desselben, zu einer Versammlung in Berlin, bei welcher der Unterrichtsminister Dr. Bosse sich durch einige Beauftragte vertreten zu lassen verhiefs. Es war das der eigentliche Vater der neuen Regulative, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Schneider, und der Direktor der kgl. Augustaschule und des damit verbundenen Seminars, Moldehn.

Am Morgen des 4. Oktober traten Vorstand und Abgeordnete des Deutschen Vereins im Saale der kgl. Elisabethschule zusammen. Durch ihre Zahl überraschte die Versammlung nicht; es waren 31 Häupter, dazu eine Anzahl Gäste, denen der Zutritt gestattet war. Aber es waren Vertreter aus allen preufsischen Provinzen erschienen, dann solche aus Baden, Braunschweig, Elsafs-Lothringen, Hamburg, Mecklenburg, Sachsen, Thüringen, Württemberg, drei Vertreter des Preufsischen Vereins, sowie fünf von der Hauptversammlung gewählte Lehrerinnen. Somit konnten die 31 Vertreter, unter welchen die bekanntesten Namen des Mädchenschulwesens sich be-

fanden, wohl als eine stimmfähige Vertretung von ganz Deutschland aufser Bayern und den Kleinstaaten gelten und im Namen und Auftrage von etwa 600 öffentlichen und privaten Schulen und von über 3000 Lehrern und Lehrerinnen ihr Urteil abgeben.

Direktor Sommer eröffnete die Versammlung mit einem Rückblick auf die Veranlassung, welche die Versammlung zu dieser Tagung zusammengeführt, gedachte der in der letzten Zeit verstorbenen bedeutsamen Vertreter des deutschen höheren Mädchenschulwesens, machte die erschienenen Vertreter des Deutschen Vereins namhaft. Geh. Rat Dr. Schneider begrüfste die Versammlung im Namen des Herrn Ministers; dieselbe könne gewifs sein, dafs, was sie als Wünsche in Bezug auf die Ausführung und Ausgestaltung der höheren Mädchenschulen hier ausspräche, die genaueste Beachtung finden werde. Man solle sich leiten lassen von dem alten Spruch: In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.

Als erster Redner zur Sache selbst erschien sodann der Vorsitzende des Preufsischen Vereins, Direktor Dr. Neumann-Danzig. Er begrüfste zunächst die Neuordnung als die Erfüllung eines Teiles lange und sehnlichst gehegter Wünsche. Doch dies Gefühl der Dankbarkeit könne uns nicht der Pflicht entheben zu prüfen, ob das in den Bestimmungen Gebotene den heutigen Bedürfnissen der höheren Mädchenbildung und den aus diesen Bedürfnissen herausgewachsenen thatsächlichen Entwicklungszuständen gerecht werde. Er begrüfst es dankbar, dafs die Bestimmungen die höhere Mädchenschule als allgemeine Bildungsanstalt anerkennen und jede Fachbildungsrücksicht ausschliefsen. Dagegen setze sich durch Feststellung der neunjährigen Normalschule die Neuordnung in scharfen Widerspruch zu dem sonst beobachteten Grundsatze, das bestehende Bewährte aufrecht zu halten, verlasse den festen Boden der Thatsachen und begebe sich auf den schwankenden Boden des Experimentes. Es handele sich dabei um nichts Geringeres als um die Zertrümmerung eines langsam gewachsenen, in Blüte stehenden, noch im Wachstum begriffenen historischen Kulturgebildes unseres Volkes. Die dafür beigebrachten Gründe entbehrten der Beweiskraft, wie Redner durch Zahlen erweist. Ebenso bestreitet er, was die Verordnungen behaupten, dafs das Mädchen nach neunjährigem Schulbesuch notwendig einer Erholung oder doch einer wesentlichen Erleichterung bedürfe, sie seien im Gegenteil ganz besonders eifrig. Haben die Mädchen nach dem Abschlufs des neunten Schuljahres das Bedürfnis der Weiterbildung in freieren Formen, so dürfe die Folge davon nicht eine Beseitigung des zehnten Schuljahres sein, sondern die Entlastung desselben von demjenigen, was dem erfahrungsmäfsigen Durchschnittsinteresse herangewachsener Mädchen nicht entspreche; bei dem übrigen aber sei streng schulmäfsiger Betrieb festzuhalten. Die sogenannten wahlfreien Lehrkurse würden nur ein kümmerliches Dasein führen. Die in Berlin beobachteten Verhältnisse seien für die überwältigend grofse Mehrzahl der Anstalten nicht mafsgebend. Den Abschnitten über Methode und Lehrgang spendete Redner im allgemeinen Beifall; dagegen spricht er sein entschiedenes Befremden darüber aus, dafs, nachdem man die neun- und zehnjährigen Schulen scharf und bestimmt in ihren Merkmalen festgestellt und von der übrigen Schar der unvollständigen Mädchenschulgestaltung gesondert, den ersteren in ihren Aufsichtsverhältnissen nicht der Rang einer höheren Schule gegeben habe, während sie doch der Minister selbst vor kurzem vor dem ganzen Lande als eine solche anerkannte. Die preufsische höhere Mädchenschule hoffe auf eine nachträgliche Ergänzung dieser Lücke der Neuordnung.

Der zweite Berichterstatter, Direktor Dr. Thorbecke-Heidelberg, beurteilte die neuen Verordnungen vom Standpunkte des nichtpreufsischen Schulmanns aus. Auch er tadelte es, dafs die höhere Mädchenschule in Preufsen noch nicht als höhere

Lehranstalt angesehen werde, während dies doch in einer Reihe deutscher Mittelstaaten seit lange der Fall sei. Er beklagte gleich dem Vorredner, dafs man der neunstufigen Anstalt den Vorzug vor der zehnstufigen gegeben habe; die letztere sei doch kein Dogma eines Vereins oder eines Einzelnen, sondern das reife Ergebnis einer langsamen und sicheren Entwicklung. In neun Jahren würden die vorgeschlagenen Lehrziele sich nicht erreichen lassen, ohne die Gesundheit der Schülerinnen ernstlich zu gefährden; gerade im zehnten Jahre in der ersten Klasse sei die Freudigkeit in der Arbeit und das Verständnis für die Aufgabe der Schule gewachsen. Weder in Preufsen noch in Baden sei die Schülerzahl der ersten Klasse besonders schwach. Er ist mit lebhafterer Beteiligung der Lehrerinnen am Unterrichte der Oberklassen, sowie mit der Einführung eines weiteren wissenschaftlichen sogenannten Oberlehrerinnenexamens einverstanden; er spricht dagegen sein erustes Bedenken gegen den Gedanken aus, dem Direktor eine Lehrerin als Gehilfin zur Seite zu stellen, in einer Ausnahmestellung, die zugleich die Einheit der Leitung und den Frieden in der Lehrerschaft bedrohe. Jede Lehrerin sei und müsse sein eine Gehilfin des Direktors; Redner sehe in dieser Neuerung eine durchaus überflüssige Einrichtung. (Schlufs folgt.)

---

3. Naturwissenschaftliche und pädagogische Ferienkurse

wurden in Deutschland zum ersten Mal in Jena abgehalten, im Herbst 1889. Seitdem hat diese Einrichtung auch anderwärts Nachahmung gefunden, so in Berlin, Göttingen und Frankfurt a/M., wo besonders naturwissenschaftliche Fortbildungskurse abgehalten wurden. Der erste Berliner Kursus fand im Jahre 1891 statt, der erste Göttinger im April 1894. Beide sind durch das Preufsische Unterrichtsministerium ins Leben gerufen worden, der eine für die östlichen, der andere für die westlichen Provinzen. Auch der Frankfurter Kursus stammt aus dem Jahre 1894. Nähere Auskunft über diese Kurse, deren individuelle Entwicklung zu verfolgen sehr interessant ist, giebt ein Bericht des Direktor Dr. Schwalbe-Berlin: Über naturwissenschaftliche Ferienkurse, erschienen im »Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens«, Bd. XXII, S. 593—622.

Die Jenenser Kurse, die früher im Oktober abgehalten wurden, sind seit 1893 auf den August verlegt und mit Sprachkursen verbunden worden für Ausländer, die sich in der deutschen Sprache und Litteratur weiterbilden wollen. Für den August 1895 sind folgende Kurse in Aussicht genommen: A. Naturwissenschaftlicher Kursus, B. Physiologisch-hygienischer Kursus, C. Pädagogischer Kursus, D. Sprach- und Litteratur-Kursus. Das Programm wird nach Weihnachten ausgegeben werden. An den Gruppen C und D können auch Damen teilnehmen. Auskunft über die Fortbildungskurse in Jena erteilen die Professoren Detmer und Rein.[1])

---

[1]) Siehe The School-Journal, New-York and Chicago. Sept. 8. 1894, p. 191: A Summer School at Jena, by L. Seeley. Vergl. Pädagog. Archiv, 1891, S. 252 bis 261, und Oxford University Extension, November 1894.



C Besprechungen

I Philosophisches

Philosophie und Moral der Geschichte

Betrachten wir den Menschen, seine Geschichte und den Kosmos, so entgeht es uns nicht, dafs durch das Leben in der grofsen und kleinen Welt und in der Geschichte ein gemeinsamer roter Faden geht, dafs in der Moral ebenso feste Normen walten, wie in der Physik, dafs Moral und Physik gegenseitig einander bedingen und Ausflüsse eines höheren Etwas sind, welches zu bestimmen, auch den erleuchtetsten Philosophen bisher unmöglich war und den Welt-Weisen aller Aeonen unmöglich sein wird.

Und dieses höhere Etwas, Gott genannt, mufs unbedingt persönlich, absolut, der Prototypus jeder individuellen Seele sein, und die Geschichte aller Wesen dürfte aufzufassen sein als Vorgang der durch Gottes grofsen Welten-Plan gesetzten Entwicklung einer jeden Gruppe von Wesen zu höherer Vollkommenheit. Zu jeder solchen Entwicklung gehören die Gegensätze des Guten und Bösen, deren ewiges Wechsel-Spiel den Anstofs zu jeder Erkenntnis durch Vernunft und Gemüt enthält, zu jedem Fortschritt.

Unzählige Widersprüche scheint die Geschichte der Menschheit aufzuweisen; doch dieselben hören auf, als Widersprüche zu erscheinen, und entpuppen sich als strenge, logisch zusammenhängende, aus einander notwendig fliefsende Thatsachen, wenn man aus höheren Gesichts-Punkten ohne Vorurteil sie betrachtet. Und, auf dieser hohen Warte stehend, entgehen uns niemals die Spuren des Welten-Plans der Gottheit. Indem wir an einen solchen glauben und ebenso die ewige Norm der Gegensätze, wie die des ununterbrochenen Fortschrittes annehmen, gelangen wir zum Verständnis der Geschichte, zur Philosophie der Geschichte, welche uns anders ein siebenfach versiegeltes Buch bleibt.

Alles Studieren der Geschichte läuft darauf hinaus, zur Philosophie der letzteren zu kommen, die Moral zu erkennen, welche in den Thatsachen liegt, und von der Philosophie und Moral der Geschichte so weit, als dies überhaupt möglich ist, auf die Welt-Politik Gottes zu schliefsen.

In einem neuen Werke »La Morale dans l'Histoire. Étude sur les principaux systèmes de philosophie de l'histoire depuis l'antiquité jusqu'a nos jours.« Paris, 1892, in 8⁰. (Verlag von Plon.) spricht René Lavollée unter anderem aus: »In der That, es wäre im höchsten Grade un-

logisch, wenn in der Welt allein die Gruppe der geschichtlichen Erscheinungen überlassen wäre dem blofsen Zufall. Wie! Die exakten, die Natur-Wissenschaften wären in dem Punkte einig, dafs in der physischen Ordnung der Dinge keine Wirkung sei ohne Ursache; dafs alle Erscheinungen in der Natur ihre Verkettung haben, ihre unveränderlichen Gesetze, derart vollkommener und erkenntlicher, als sie auf ein hocherhabenes Wesen in der Hierarchie des Universums deuten; eine letzte Ursache, welche wir fühlen ohne dieselbe fassen zu können, hätte alle Dinge in Harmonie geordnet und erhalten, innerhalb Gesetz und Logik; und allein die Krone der Schöpfung, der Mensch wäre ein unlösbares Rätsel? Die Menschheit wäre eine Art lebendigen Wirrsals? Inmitten des vortrefflich geordneten Weltalls sollte die Welt des Menschen ohne Gesetze sein? Eine solche Hypothese ist unlogisch, erniedrigend für den Menschen, beleidigend für jene Kraft, für jene oberste Intelligenz, welche die Vernunft erschliefst im Grunde der Natur.« Und sagt von der Philosophie der Geschichte: »Wir glauben, gezeigt zu haben, dafs dieser Zweig der Philosophie einen merklichen Untergrund habe, einen gewissen Nutzen als Wissenschaft von der Logik der Thatsachen, als Zusammenfassung der praktischen Vernunft und, um alles zu sagen, als Geist, als Seele der Geschichte; die einfache Aufzählung der Begebenheiten ist, gewissermafsen, nur der Körper. Die Philosophie der Geschichte macht der letzteren Leuchte aus und ist die notwendige Ergänzung der Welt-Weisheit. Wenn die Geschichte, wie man sagt, geschrieben ist zur Erzählung, so schreibt man die Philosophie der Geschichte zur Erprobung, das heifst: um aus den Thatsachen Folgerungen zu ziehen und Belehrungen zu gewinnen.« . . . »Die Philosophie der Geschichte, welche nur die besondere Anwendung der ewigen Normen der Moral auf die Ordnung der geschichtlichen Thatsachen ist, bewaffnet also den Geschichts-Forscher, indem sie ihm die Mittel zu wertvoller Beurteilung überantwortet und zur Handhabung der Gerechtigkeit hierbei. Sie leistet so der Sittlichkeit und der Menschheit die wertvollsten, die unerläfslichsten Dienste.« . . . »Diese Wissenschaft ist also zu gleicher Zeit eine Lehrerin und eine moralische Führerin, ein Schatz praktischer Erfahrung und ein wertvolles Hilfsmittel der geschichtlichen Gerechtigkeit.« »In ihrem täglichen Kampfe gegen die Leidenschaften, gegen den Schmerz und das Unglück, fühlen Menschen und Gruppen, Einzelne und Nationen, ihre Kräfte erfrischt, ihren Mut vergröfsert, wenn sie wissen, dafs sie nicht nutzlos kämpfen; fühlen sich noch glücklicher und vertrauensvoller, dadurch auch stärker, wenn sie von der Philosophie der Geschichte die Kunde und den Beweis erhalten, dafs, ungeachtet alles gegenteiligen Scheines, das Gesetz dieser Welt der Fortschritt sei, und dafs in dieser Welt ebenso, wie in der anderen, der endliche Sieg dem Guten gewifs sei.«

Und für alles das bringt Lavollée's in Wahrheit entzückend, klassisch geschriebenes Buch unumstöfsliche Beweise und bahnt eine Richtung an, im höchsten Grade geeignet, die Albernheiten der verschiedenen Schulen unschädlich zu machen und richtige Erkenntnis der Bedeutung der Moral in der Geschichte und der Geschichts-Philosophie zu begründen.

Menschen die durch die Irrlehren der Schulen in den Sumpf der Thorheit gelockt wurden, werden, wenn sie noch rettbar sind, durch fleifsiges Studium des Werkes von Lavollée wieder zur Besinnung gebracht werden und die Pfade des Pessimismus, Materialismus und anderer Ismen verlassen.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

Psychologie der Kraft-Ideen

Es kann für die reine und angewandte Seelen-Lehre kaum ein interessanteres und bedeutungsvolleres Gebiet geben, als

dasjenige des Verhältnisses von Idee und Kraft. Die bisherige Psychologie hat mit diesem Gegenstand nicht so sich beschäftigt und denselben überhaupt nicht so wahr genommen, wie es jedes Aufstreben zu höherer Erkenntnis notwendig macht.

Es ist das Verdienst von Alfred Fouillee, durch ein klassisches Werk »la Psychologie des Idee-Forces.« Paris 1893. Zwei Bände in 8⁰. (Verlag von Felix Alcan.) eine tief empfundene Lücke in der philosophischen Anthropologie ausgefüllt zu haben. Diese seine Arbeit erfordert eingehendes Studium, und solches ist sehr geeignet, grofse und neue Gesichts-Punkte zu eröffnen. Welche spezifische Anschauung der Verfasser von dem Universum auch haben möge, das von ihm Gebotene ist an sich, als Gesamtheit von vergeistigten Thatsachen, eine der festen Grund-Säulen der Psychologie. Manche besondere Auffassung wird Fouillee selbst im Laufe der Zeit nach weiterem Nachdenken und eifrigem Forschen ändern; aber sein Verdienst, einen ungemein kräftigen Anstofs zur Neugestaltung des Seelen-Lebens hervorgebracht zu haben, wird ihm unbestritten bleiben.

Jeder Vorurteilsfreie mufs zugestehen, dafs nicht wenige Psychologen, welche das narkotische Gift der neuesten Lehre vom Unbewufsten aufgenommen hatten, zwei Jahrzehnte lang wie Trunkene schwankten und lallten, und ihrer Wissenschaft Felsen und Gestade durch farbige und bucklige Verkleinerungs-Gläser betrachteten. Diesen Schwachen zunächst reicht Fouillée die helfende Hand. Die unbeeinflufst Gebliebenen danken dem Autor für die von ihm gebrachten und entwickelten Thatsachen und besonderen Auffassungen, welche ihnen gewichtvolle Gegenstände eingehenden Studiums werden müssen.

Der Autor, in Wahrheit geborener Philosoph, entwickelt in längerer Einleitung seinen Standpunkt. »Diese unauflösbare Einheit des Denkens und Wandelns,« sagt Fouillée unter anderem, »ist das psychologische Gesetz von unermefslicher Bedeutung, welches wir zusammenfassen durch das Wort Kraft-Ideen (idées-forces). Jeder Zustand des Bewufstseins ist Idee, insofern dieselbe irgend welche Bevorzugung in sich begreift, und ist Kraft, insofern dieselbe irgend welche Unterscheidung in sich begreift, so dafs in letzter Reihe jede psychische Kraft ein Wollen ist. Mit anderen Worten: eine Idee ist ein System von Empfindungen und Begehrungen im Zustand des Entstehens; sie macht aus eine mehr oder minder bewufste Richtung des empfindenden und begehrenden Lebens, und gleicht einer geistigen Strömung. Auf der anderen Seite hat die Idee beständig zum Ausdruck nach aufsen hin eine von den Vibrationen des Gehirns genommene Richtung, und ein cerebraler Strom ist da die mehr oder minder vollkommene »Verwirklichung«. Und die Psychologie ist für Fouillee eigentlich nur »das Studium des Willens«, und der Wille entpuppt sich ihm als »Identität der Ursächlichkeit und Endlichkeit, deren verschiedene Formen, besonders Arten der Unterscheidung und Bevorzugung, die Kraft-Ideen sind.«

Wenn ich auch meine Grund-Anschauung über den Willen mit diesen Auffassungen nicht zu vereinbaren vermag, somit die Seelen-Lehre für ziemlich viel mehr halte, als für das Studium blofs des Willens, des Exekutors der erkennenden und fühlenden Kräfte der Seele, so mufs ich doch nachdrücklich die allgemeine Aufmerksamkeit dem Studium der Fouilléeschen Entwicklungen zulenken und deren gewissenhafte Erprobung befürworten.

Der Autor behandelt die Empfindung in ihrem Verhältnis zu Begehrung und Bewegung, die Wallung (émotion) in dem gleichen Verhältnis, ebenso die Erinnerung; weiter die Kraft-Ideen, deren Entstehung und Einflufs (die Idee der äufseren Welt, des Raumes, des Selbst, der Zeit, der Identität und des zureichenden Grundes, der Substanz, der Endlichkeit, der Wirk-

lichkeit an sich, des Absoluten, des Unendlichen, und der Vervollkommnung; die mit den Ideen verknüpften Empfindungen und deren Verhältnis zu Begehrung und Bewegung. Inhalt des sechsten Buches macht aus die Betrachtung des Willens, Inhalt des siebenten, das Studium der Veränderungen und Umgestaltungen von Bewufstsein und Willen.

Fouillée schliefst seine grofse Arbeit also: »Nichts verliert sich in der Natur; alles verwandelt sich. Dies ist das grofse Prinzip, welches die Physik der Gegenwart beherrscht; wir glauben, dasselbe säume nicht, auch die Psychologie zu beherrschen. Man wird entdecken, dafs das Bewufstsein eine Menge von Gestalten und Richtungen annimmt, wie die Bewegung eine Menge von Figuren im Raume offenbart: sie ist bald Empfindung des Lichts, der Wärme, des Hungers und Durstes, bald Wille. Intensiv an der einen Stelle des Organismus, ist sie viel schwächer an der anderen; vermindert hier, verstärkt sie sich dort; heute centralisiert, kann sie sich morgen verdoppeln. Sie ist wallend, wie die Bewegung selbst, welche wahrscheinlich nur das äufsere Bild ihrer eigenen Wellen ausmacht. Die Schöpfung und Verlöschung des Geistigen sind ebenso unfafslich, wie die Schöpfung und Verlöschung der Bewegung. Man wird also bald im Prinzip setzen die Stetigkeit, die Dauer und die Umwandlung der Arten der seelischen Energie: Keime der Kraft-Ideen. Eine mehr als die unsrige vorgeschrittene Wissenschaft wird das Leben überall entdecken, und mit dem Leben das Geistige bis zu einem gewissen Grade, die Empfindung und die Begehrung; alsdann wird man aufhören, das Phantom des Unbewufsten zu beschwören, dasjenige zu erkennen, welches wir vorschlugen, zu bezeichnen: als die Allgegenwart des Bewufstseins.«

In richtiger Weise aufgefafst und angewandt, werden die positiven Ergebnisse der philosophischen Anthropologie Fouillée's zu mächtigen Bau-Steinen und Hilfs-Mitteln jener Psychologie, welche von einer umschriebenen individuellen Seele, die den Organismus bildet, erhält und zerstört und als Geist, Gemüt und Wille sich bethätigt, den Ausgang nimmt, und werden zu Waffen gegen zahlreiche Umtriebe und Seil-Tänzereien auf dem Boden der Psychologie.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

H. v. Eicken, Staatsarchivar in Aurich: Geschichte und System der mittelalterlichen Weltanschauung. Stuttgart, Cotta, 1887. 822 S.

Zu diesem gediegenen gelehrten Buche sollen einige Bemerkungen gemacht werden, welche die philosophische Richtung des Verfassers kennzeichnen.

Die eigentliche Absicht desselben geht dahin, den Nachweis zu liefern, dafs die beiden in der Kirche des Mittelalters sich mit gleicher Macht hervordrängenden Bestrebungen der Weltverneinung und Weltbeherrschung, der Asketik und Hierarchie ihrem Wesen und Zweck nach eins waren, dafs der Übergang von der weltflüchtigen Lehre des Christentums zu der weltherrschaftlichen Politik des römischen Papsttums von dem Augenblick an, in welchem die Kirche als eine sakramentale Heilsanstalt begriffen wurde, ein logisch notwendiger Vorgang war, dafs demnach die Machtansprüche der mittelalterlichen Hierarchie ihren Grund keineswegs in der Willkür einzelner Persönlichkeiten, sondern in der Logik des religiösen Systems hätten. Um dies zu zeigen, wird uns vorgeführt: die christliche Erlösungslehre und ihre Vorgeschichte, nämlich das Römertum, Griechentum, Judentum, sodann das Mittelalter und der christliche Gottesstaat, Germanentum, das fränkische Reich, das römisch-deutsche Kaisertum. Namentlich ausführlich und quellenmäfsig begründet wird als dritter Teil dargelegt: das System des christlichen Gottesstaates, die religiöse Askese, die hierarchische Politik, der Widerstand der Weltlichkeit, der Staat,

die Familie, die Wirtschaftspolitik, das Reich, die Wissenschaft, die Kunst. Im Schlufsergebnis soll nun gezeigt werden, wie das mittelalterliche System sich zersetzt hat, aber Verfasser meint, dafs diese Zersetzung zugleich das Christentum, ja jede Weltanschauung betroffen hat, welche ein »Jenseits« annimmt. Es sind namentlich drei Gründe, welche er dagegen ins Feld führt. »Durch die Lehre des Giordano Bruno von der Unendlichkeit der Welt war die mittelalterliche Gegenstellung zwischen der letzteren und Gott hinfällig geworden. Die Scholastik hatte diese Lehre, welche die arabische Philosophie aufgestellt hatte, bekämpft und ihr gegenüber die Endlichkeit der Welt in Raum und Zeit behauptet. Nachdem sich jetzt die Richtigkeit jener Lehre erwiesen hatte, wurde der Welt eine Eigenschaft beigelegt, welche bisher nur dem göttlichen Wesen zuerkannt war. Die Lehre von der Existenz einer aufserhalb der Körperwelt gelegenen übersinnlichen Welt liefs sich mit der Unendlichkeit der ersteren nicht mehr vereinigen.« S. 820.

Hier ist Verfasser in einem doppelten Irrtum befangen, einmal hinsichtlich der Thatsache und sodann hinsichtlich der Folgerung daraus. Die Richtigkeit der Annahme von der Unendlichkeit der Welt ist nicht erwiesen, im Gegenteil, es läfst sich die Endlichkeit der Welt, sowohl der Welt im Grofsen, nämlich hinsichtlich der Weltkörper, als der Welt im Kleinen, nämlich hinsichtlich ihrer letzten Bestandteile, der Atome, beweisen.[1]) Übrigens ist diese Frage nach der Endlichkeit oder Unendlichkeit der Welt nicht durch Erfahrungen oder Entdeckungen zu entscheiden, denn es liegt ja in dem Begriffe des Unendlichen, dafs sein Ende nicht entdeckt werden kann und dafs jede Entdeckung innerhalb des Endlichen sich bewegen mufs. Dafs etwas Unendliches nichts Reales sein, die wirkliche Welt also nicht unendlich sein kann, steht begrifflich, insofern a priori fest. Vorausgesetzt ist dabei, dafs das Unendliche im strengen, mathematischen Sinne genommen wird. Ob dies Verfasser hier thut, ist nicht genau ersichtlich. Er spricht im Vorhergehenden nur davon, dafs die Meinung von der Erde als dem Mittelpunkt der ganzen Welt durch die astronomischen Untersuchungen aufgegeben worden und unser Sonnensystem nur als eins unter vielen zu betrachten ist. Das versteht Verfasser möglicherweise so: als eins unter unendlich vielen; er meint aber vielleicht: unter zahllos (oder subjektiv unendlich) vielen. Mit dieser Erkenntnis ist allerdings der vielfach in der Kirche des Mittelalters angenommene aristotelische geozentrische Standpunkt aufgegeben. Aber wie damit unverträglich sein soll die Annahme einer übersinnlichen Welt, er meint wohl Gottes und der unsterblichen Seelen — das ist nicht zu ersehen. Selbst wenn jemand die Welt für unendlich im strengen Sinne hielte, würde nicht daraus folgen, was Verfasser folgert. Für uns sind schon — innerhalb unseres Sonnensystems — die Marsbewohner etwas völlig Jenseitiges. Und die Spiritisten werden wohl keinen Grund in der etwa angenommenen Unendlichkeit der Welt gegen die Annahme finden, dafs wir rings von Geistern umgeben sind.

»Eine weitere Erschütterung erlitt der Glaube an die Jenseitigkeit Gottes durch die von Newton gemachte Entdeckung des Schwergewichts der Materie, durch welche die bewegende Kraft der Weltkörper gefunden wurde. Man erkannte, dafs dasselbe Naturgesetz der Schwere und Anziehung der Materie, welches die Bewegung unsers Planeten bestimmt, der Lauf der Gestirne auch in den unermefslichen Tiefen des Weltraums lenke. Man erkannte das Weltall als einen auf einheitliche, unwandelbar feste Gesetze begründeten Kosmos. Wie durch die Lehre von der Unendlichkeit der Welt die räumliche Existenz einer jenseitigen Geisterwelt

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XII., S. 9, 122, 145, 339.

widerlegt war, so wurde durch die Lehre von der Schwerkraft der Materie die Kraftwirkung derselben auf die Naturwelt bis auf den kümmerlichen Rest eines ersten Anstofses beseitigt.« S. 820.

Sicherlich ein höchst sonderbarer Schlufs! Verfasser scheint aus dem überrall herrschenden Gesetz der Schwerkraft zu schliefsen, dafs überhaupt überall Naturgesetze herrschen und nirgends etwas ohne Gesetz geschieht. Das wufste man auch vorher. Das ist eine notwendige Folgerung aus dem Gesetz des Widerspruchs. Etwas Gesetzloses im Sinne von etwas Ursachlosem ist nicht möglich und nicht wirklich. Was auch immer geschieht und wo auch immer etwas geschieht, alles kann nur nach Gesetzen geschehen, so dafs die Wirkung immer vollständig bedingt ist durch die Ursache.

Verfasser hätte aufser der Schwerkraft noch darauf hinweisen können, dafs auch die Gesetze des Lichts, ja dafs nach den Ergebnissen der Spektralanalyse selbst die Grundstoffe auf den fernen Fixsternen zum grofsen Teil dieselben sind, als auf der Erde. Daraus ist wohl voreilig von manchen geschlossen, es können überhaupt in dem Weltall keine anderen Verhältnisse geben, als die irdischen. Darum spottete schon Strauss über eine Wohnungsnot Gottes und Büchner, dafs es die Seligen im Himmel nicht besser haben könnten, als wir auf Erden. Ebenso bemerkt B. Vetter: in unserm modernen Weltbilde bleibt natürlich irgendwo Platz für einen Wohnort eines mit irgend welchen Attributen ausgestatteten, mehr oder weniger persönlich gedachten Gottes oder für ein Jenseits, wo die Seligen und die Verdammten sich aufhalten sollen.[1]

Allein dies folgt doch nicht im entferntesten daraus. Selbst wenn man noch ganz innerhalb der uns hier gegebenen Verhältnisse mit seinen Gedanken bleibt, liegt es doch nahe mit Vetter (S. 152) zu sagen: den Menschen, die 3000 Jahre nach uns leben, wird das Höchste, was wir jetzt erreicht haben, wie armseliger Trödel erscheinen, kaum wertvoller, als wie wir heute den Besitz eines Hottentotten schätzen? Und was hat man von den Marsbewohnern gefabelt, immer noch die irdische Analogie festhaltend!

Aus den bekannten Betrachtungen über das Weltall folgt durchaus nicht die Unmöglichkeit eines Jenseits.

Noch viel weniger folgt aber daraus, was Verfasser positiv daraus ableitet:

»Durch die Lehre von der Unendlichkeit der Welt wurde das Jenseits der religiösen Metaphysik in das Diesseits aufgenommen. Die sinnliche Körperwelt wurde als das Reich Gottes, die Gottheit als Weltgeist gedacht. Durch die Lehre von der Anziehungskraft der Materie ferner wurde das Walten der Gottheit als ein der Welt unmittelbar innewohnendes begriffen. Das Leben der Welt wurde das Leben der Gottheit. Die Natur erschien als die unmittelbare Offenbarung, die Sichtbarwerdung Gottes. Wie der Organismus des Einzelwesens in dem Ich gipfelt, so der Organismus des Gesamtwesens in Gott. Gott ist die Wirklichkeit der Welteinheit. Der Gegensatz von Gott und Welt, auf welchen sich das religiöse System des Mittelalters aufgebaut hatte, wurde in eine harmonische Einheit aufgelöst.« S. 821.

Diese pantheistischen Reden bezeichnet er als den Abschlufs der religiösen und kirchlichen Reform, sie erinnern an das Schellingsche Wort: die Schwere ist der ganze Gott, aber sie stehen in gar keinem Zusammenhang mit den vom Verfasser erwähnten Naturerkenntnissen, am allerwenigsten sind es Folgerungen daraus. Und noch weniger sind es allgemeine Folgerungen. Nach des Verfassers Darstellungen hat es den Anschein, als ob dies der Fall wäre. Es hat ja eine Zeit, die Zeit der sogenannten Naturphilosophie im Sinne Schellings und Okens, ge-

[1]) B. Vetter, Die moderne Weltanschauung und der Mensch. Jena 1894. S. 47.

geben, in welcher dergleichen Anschauungen sehr verbreitet waren, wo dergleichen wohl auch als Ergebnisse der Naturforschung angesehen wurde. Aber ein Geschichtsschreiber, wie Verfasser ist, sollte nicht das, was vergangen ist, als Gegenwart und was seiner Zeit sehr verbreitet war, als allgemein herrschend und was viele gefolgert haben, nicht als allgemein giltige Ergebnisse darstellen.

Als Gegensatz zu der hier aus Newtons Prinzipien gefolgerten pantheistischen Ansicht möge an ein Wort Newtons selbst erinnert werden.

Newton sagt (philosophiae naturalis principia mathematica, übersetzt von Wolfers, S. 508) über Gott: »Die bewundernswürdige Einrichtung der Sonne, der Planeten und Kometen hat nur aus dem Ratschlufs und der Herrschaft eines alles einsehenden und allmächtigen Wesens hervorgehen können . . . dieses unendliche Wesen beherrscht alles, nicht als Weltseele, sondern als Herr aller Dinge . . . Wir als Unterthanen beten ihn an, denn ohne Vorsehung, ohne Herrschaft und ohne Endursachen ist nichts anderes als das Fatum und die Natur . . . . Man sagt allegorisch: Gott sieht, hört, redet, lacht, liebt, hafst, wünscht, giebt, nimmt an, freut sich, zürnt, kämpft, arbeitet, baut, konstruiert, weil alles dasjenige, was man von Gott sagt, vorwiegend einer Vergleichung mit menschlichen Dingen entnommen ist. Diese Vergleichungen, wenn sie auch sehr unvollkommen sind, geben indessen doch eine schwache Vorstellung von ihm.«

Als dritten Grund, welcher zur Auflösung der mittelalterlichen und damit, wie Verfasser meint, der christlichen Weltanschauung überhaupt beigetragen habe, führt Verfasser folgendes an: »Die sittliche Idee wurde nicht mehr auf ein aufserhalb, sondern auf ein innerhalb der Sinnenwelt gelegenes Verhältnis zurückgeführt. Aus der religiösen Metaphysik der innerweltlichen Gottesidee, welche alles Werden als ein Herausströmen der Vielheit aus der Einheit und ein Zurückströmen der ersteren in die letzte begreift, ergab sich als sittliches Grundgesetz die organische Einfügung des Einzelwesens in die Gesamtheit.«

Es ist nur sehr dunkel angedeutet, was Verfasser damit sagen will. Gemeint ist aber wohl die pantheistische Sittenlehre, welche sich auf das metaphysische Verhältnis des Einen zu den Vielen oder des Abstrakten zu dem Konkreten gründet. Diese Art Sittenlehre scheint Verfasser als die neuere und zwar die allein richtige anzusehen, und darin hat er allerdings recht, dafs diese im Gegensatz zu der christlichen oder wie er sagt, mittelalterlichen steht. Er meint, die christliche Sittenlehre habe ihren Stützpunkt verloren, nämlich die jenseitige Welt, sie sei aber auch überflüssig geworden, indem das Gute, was sie an sich hatte, wie die Lehre von der Gleichheit aller Menschen, die Schätzung der Arbeit u. a., in die heutige Staatslehre aufgenommen sei.

Auch der Form nach sucht Verfasser seine Darstellung gern der Hegelschen Dialektik anzunähern, indem er Verschiedenheiten zu Gegensätzen oder gar Widersprüchen macht und sie dann in eine höhere Einheit aufhebt. Es seien nur einige Sätze aus der Einleitung mitgeteilt: die erste vorgeschichtliche Zeit, deren Ausgang die antike Welt bildete, war die Periode der unterschiedslosen Einheit von Gott, Mensch und Natur. Die gegen Ende der alten Welt sich auflösende Einheit der mythischen Zeit hat das Mittelalter zu einem Gott und Welt als Gegensätze begreifenden Dualismus entwickelt. Die Gegenwart sucht in der Verschiedenartigkeit die Einheit beider zu begreifen. Der bewegende Gedanke der neuen Zeit ist die in der Verschiedenheit ihrer einzelnen Momente begriffene Einheit von Gott, Mensch und Natur. Nur dadurch, dafs der Mensch sich aus dem unbewufsten Frieden mit seinem sinnlichen Dasein löste und sich in Gegensatz zu dem letzteren stellte, konnte er sich seiner geistigen

Persönlichkeit bewufst werden und, nachdem er das Bewufstsein seiner geistigen Individualität als einen bleibenden Besitz in sich aufgenommen hatte, wieder in den Frieden mit seiner sinnlichen Natur zurückkehren. Die Trilogie der menschlichen Geschichte kehrt in ihrem Ausgange zurück, nachdem sich das naive Empfinden der Vorzeit durch den Dualismus des Mittelalters zur selbstbewufsten Erkenntnis erhoben hat. Die Gegensätze der antiken und der mittelalterlichen Geschichte finden ihre Auflösung in der Kultur der Gegenwart. Die letztere ist die Synthese der beiden ersteren?

Man kann schon hieraus vermuten, dafs das letzte Resultat nämlich die pantheistische Anschauung nicht rein auf geschichtlichem Wege gewonnen ist, sondern dafs dieser Monismus sich als Postulat der Hegelschen Methode a priori als höhere Einheit, als Synthese alles Bisherigen einstellen mufste. Dabei ist es merkwürdig, dafs der Verfasser die neuere Zeit mit der Hegelschen und ähnlichen Spekulationen, die doch schon der Zeit nach und noch mehr wissenschaftlich weit zurückliegen, für abgeschlossen zu halten scheint.

O. F.

John Caird, Einleitung in die Religionsphilosophie. Deutsch von A. Ritter. Zürich 1893. 282 S.

Verfasser gehört zu denen, welche die Religion und zwar die christliche nicht allein mit dem Hegelschen Monismus vereinigen, sondern sie auch dadurch begründen wollen. Nach einem neueren Werke des Verfassers (the evolution of religion) ist das Christentum die Synthese der objektiven und subjektiven Seite der Religion, sowie auch der heidnischen und der jüdischen Religion. Dergleichen Versuche waren zur Zeit der Blüte der Hegelschen Philosophie in Deutschland nichts Seltenes. Man unterschied damals eine rechte und eine linke Hegelsche Seite. Von denen glaubte die sogenannte rechte, das positive Christentum mit Hegelscher Philosophie vereinigen, ja philosophisch stützen zu können. Aber diese Zeiten sind vorbei. Hegelsche Philosophie hat sich als das Gegenteil wie Religion als Materialismus und Atheismus herausgestellt. Nur innerhalb eines gewissen Kreises von Theologen werden immer noch Versuche gemacht, wenn auch nicht die positive christliche Religion doch Religion im allgemeinen mit Hegelscher Philosophie zu begründen. Innerhalb der sogenannten positiven christlichen Theologen sind es nur einzelne Sätze aus dem Monismus, die man, ohne weitere Konsequenzen daraus zu ziehen, im Sinne des Christentums glaubt auslegen und verwenden zu können, was z. B. den logischen Realismus, die Einheit alles Seins, das absolute Werden u. s. w.

Der Verfasser gehört in dieser Beziehung zu den konsequenteren Denkern, er sucht die einmal erfafsten Prinzipien festzuhalten und dialektisch zu verfolgen und glaubt so zu der Annahme eines Gottes und zwar eines persönlichen im Sinne des Christentums auf rein philosophischem Wege hinführen zu können. Man wird schon im voraus vermuten, dafs hierbei alle die Selbsttäuschungen und Trugschlüsse vorkommen werden, die in Deutschland so viel und oft verbraucht worden sind. Davon mögen nun einige Proben gegeben werden.

Zunächst soll die Notwendigkeit begründet werden, einen Gott und zwar als einheitliche Substanz oder als das Unendliche anzunehmen.

Hier warnt er mit Recht davor, sich allein auf das Gefühl oder das religiöse Bedürfnis zu berufen. »In der Religion sowenig als sonstwo können wir aus einem so veränderlichen und launenhaften Ding ein Kriterium von objektivem Werte ziehen. Wenn die Stärke der Empfindung die Wirklichkeit (Wahrheit) der Religion beweist, oder wenn die Religionen nach der Lebendigkeit der Gefühle in der Brust des Anbeters gemessen werden müssen, dann wird der reinste Christenglaube nicht nur vor den rohesten Formen der gleichen

Religion keinen Vorzug haben, sondern auch keinen vor irgend einer anderen Religion bis herab zu der rohesten Naturverehrung oder dem Fetischismus. Meine Religion mufs wahr sein, denn ich fühle, dafs sie wahr ist. Von dieser oder jener Lehre bin ich überzeugt, weil sie mein Herz bewegt und durchdringt. Die unwidersprechliche Realität meiner Gottesidee ist mir gewifs gemacht durch das Etwas, das die innersten Tiefen meines Wesens durchdringt, meinen Geist mit unaussprechlicher Wonne und Freude oder Begeisterung und Erhebung erfüllt. Wir glauben an Gott, weil wir ihn erfahren, obwohl wir ihn weder beweisen noch definieren können (S. 33). Das ist die Art der Beweisführung, die die Anhänger aller Religionen gleicherweise anwenden können und die mehr sinnlichen und materialistischen Religionen sogar mit gröfserer Kraft als die mehr vernunftgemäfsen und geistigen. Kurz das Gefühl in der Religion zeigt blofs, dafs die Religion mein, dafs sie ein Teil meiner Erfahrung ist u. s. w.« S. 136. Statt dessen will Verfasser die Wahrheit der Religion, zunächst das Dasein Gottes auf dem Wege des vernünftigen, philosophischen Denkens darthun. Doch bekennt er selbst, dafs die gewöhnliche Logik nicht dazu ausreicht, sondern wie Hegel die niedere formale Logik mit ihrer Vermeidung des Widerspruchs verwarf, so glaubt auch Verfasser einem organischen Denken folgen zu müssen, das den Widerspruch zu ertragen und zu verwerten verstehe, und sie im Lichte einer höheren Synthese verschwinden lasse. Die Beweisführung läfst auch in der That das logische Denken gar sehr vermissen. So wird sehr oft und breit dargelegt: was gedacht werden kann, das ist auch, denn Denken und Sein, Subjekt und Objekt sind nur zwei Hälften Eines Ganzen, von dem nicht die eine Hälfte ohne jede Beziehung zur andern oder eine Aufsenseite ohne Innenseite gedacht werden kann. Das Absolute kann als seiend gedacht werden und wird thatsächlich als seiend gedacht, also ist es auch nämlich objektiv seiend.

Interessant ist es, wie er die Einheit des Absoluten zu erweisen versucht. Hier gerät er ganz in die Betrachtungen des Problems der Inhärenz oder des Dinges mit mehreren Merkmalen. Er fragt: welches die Verbindung sei zwischen den verschiedenen Beschaffenheiten eines materiellen Objekts oder wie Ausdehnung, Undurchdringlichkeit, Schwere, Farbe u.s.w. miteinander vereinigt, ein Ding ausmachen können, er wendet diese Dinge so lange hin und her, bis er daraus den Schlufs zieht: die ganze Welt, den denkenden Geist mit eingeschlossen, ist eine Einheit, die aber in sich mannigfaltige Unterschiede hegt; nicht eine nackte Einheit, sondern eine zusammengesetzte Einheit. Von allen Seiten glaubt sich nun Verfasser auf eine solche Einheit geführt. Die sogenannten Beweise für das Dasein Gottes legt er so aus, dafs sie eine solche Einheitlichkeit alles Seienden darthun. Alles Denken hat nach ihm zur Voraussetzung die Einheit von Denken und Erkennen. Ob ich das Individuum ansehe, das nichts ist ohne das Ganze, oder ob ich das Ganze betrachte, immer werde ich nach dem Verfasser zum Monismus geführt. »Das wahre Unendliche ist nicht die blofse Negation des Endlichen, sondern das, was die organische Einheit des Unendlichen und Endlichen ist, so dafs der endliche Geist schon die Idee des unendlichen Geistes voraussetzt oder nur in ihrem Lichte erkennbar ist, und dafs der unendliche Geist gerade nach seiner Wesensidee die organische Beziehung zum endlichen enthält (S. 191). Das sind nämlich die beiden Ausdrücke, in welchem Verfasser am liebsten von dem Absoluten redet, als von dem Unendlichen gedacht unter dem Bilde eines sich entfaltenden Organismus. Den Begriff des Organismus verallgemeinert er zur causa sui und zum absoluten Werden und so gewinnt er den Schein einer Schöpfung oder einer Setzung des Endlichen.

Das Unendliche fafst er als Quell und

Vereinigungspunkt aller Vortrefflichkeiten. So mufs das Unendliche Denken und Geist sein. »Alles endliche Denken ruht auf der stillen Voraussetzung der Existenz eines absoluten und unendlichen Denkens und wird nur durch sie möglich. In allem Denken setzen wir ein absolutes Kriterium des Denkens voraus, ein Erkenntnisideal, eine objektive Wahrheit und Wirklichkeit.« 193. Das ist der Beweis, dafs das Unendliche Geist oder Selbstbewufstsein und Person ist.

Ebenso wird bewiesen, dafs Gott die Liebe ist. »Die wahre Idee des Unendlichen enthält die Idee des Endlichen in sich, oder Gott wäre unvollkommen, wenn er nicht die Beziehung zu einer endlichen Welt in sich enthielte; Gott als ein rein abstraktes, selbstidentisches Unendliches aufgefafst, würde dessen entbehren, was eins der wesentlichsten Elemente einer geistigen Natur ist — des Elementes der Liebe. Ohne ein Leben im Leben von anderen, wäre ein geistiges Wesen nicht wahrhaft Geist.« S. 198. Darnach ist Liebe ganz allgemein, eine Beziehung zu andern, gleichviel welche Beziehung. Freilich ist bei der Identität alles Seins und Denkens nach dem Monismus des Verfassers ein »anderes« gar nicht möglich. Ferner scheint er einen Egoisten nicht für ein geistiges Wesen zu halten.

So glaubt Verfasser ein Recht zu haben, dem Absoluten »die Schätze von Weisheit, Güte und Liebe, deren Offenbarung die Welt ist,« beilegen zu können. S. 199. Dann erst kommt er auf Selbstbewufstsein und Selbstbestimmung oder auf die Persönlichkeit Gottes zu reden.

Nimmt man noch hinzu, dafs das sittliche Leben als eine Verwirklichung der allgemeinen Seite der menschlichen Natur angesehen; dafs die Religion die höhere Einheit sein soll von Ideal und Wirklichkeit, von Transscendenz und Immanenz; dafs als Methode beliebt wird, zunächst die Widersprüche oder Gegensätze einander entgegenzusetzen und sie dann in eine höhere Einheit aufzuheben; ferner die Polemik gegen Mechanismus, gegen Pantheismus, Dualismus u. a. — dann wird man fragen: war die Übersetzung dieses Buches ins Deutsche ein Bedürfnis? Ist nicht dergleichen in den mannigfachsten Wiederholungen den Deutschen seit 50 Jahren dargeboten? Giebt es in dem Buche auch nur eine einzige Wendung bekannter Gedanken, wodurch es uns etwas bieten könnte? Nur das beweist es, dafs eine sehr verkehrte Richtung des Denkens auch in England heimisch ist.

O. F.

II Pädagogisches

Dr. **Paul Nerrlich**, Professor am Askanischen Gymnasium zu Berlin: Das Dogma vom klassischen Altertum in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig, C. L. Hirschfeld, 1894. 8°. XIV und 400 S.

Diese Schrift stellt sich zunächst dar als eine Streitschrift im Kampfe des Humanismus und des Realismus. Wie lange währt nun schon dieser Streit? Die Keime dazu liegen in der deutschen Reformation, aber erst im siebzehnten Jahrhundert sind sie zur Entfaltung gekommen, als man die traurigen Ergebnisse der Lateinschulen übersah. Und warum ist man in dieser Frage immer noch nicht zur Klarheit gekommen? Kläger und Verklagte haben nicht an zuständiger Stelle ihr Urteil gesucht. Sie gehören vor den Richtstuhl der Pädagogik. Ja eine philosophisch orientierte Pädagogik allein kann hier das Rechte finden. Die Philologen sprechen, wie Oskar Jägers Buch offen eingesteht, pro domo, und die Realisten sind meist Utilitarier. Jetzt erst mehren sich die Symptome, dafs die berufene Richterin

gehört werden soll, und hier liegt ein Buch vor, das wirklich von dieser höheren Warte und nicht von der Zinne der Partei die Sache untersucht. Es ist ein hoher sittlicher Ernst, der den Verfasser leitet; das Wohl und Wehe der deutschen Jugend und nicht die Verteidigung des Lieblings- oder Brotstudiums gegen die Konkurrenz sind seine Motive. Hat er hier und da zu hart geurteilt, so ist es immer der Eifer um eine grofse Sache, der ihn treibt: *εὐγενὲς ἁμάρτημα*.

Zuerst der Inhalt des Buches. Der Verfasser prüft die Zeitalter von den ersten christlichen Jahrhunderten an, wie sie sich zur Antike gestellt haben. Die Kirchenväter sind ablehnend, nur auf dem Unterrichtsgebiete machen Männer wie Klemens Alexandrinus und Origenes Zugeständnisse an das heidnische Altertum, weil die junge christliche Kultur hier noch nicht selbständig auftritt und auch bis tief in das Mittelalter unselbständig bleibt. Eine neue Zeit rechnet der Verfasser von den Kreuzzügen. Seit dieser Epoche treten als neue Erscheinungen in der abendländischen Kultur hervor die Poesie des Ritterstandes, die Entwicklung der Städte und des Bürgerstandes, die Scholastik und die Mystik. Sie alle arbeiten der Transzendenz und dem Spiritualismus des Christentums entgegen und bringen in irgend einer Form zur Geltung die entgegengesetzten Mächte: die Vernunft und das Induvidualbewufstsein, die Sinnlichkeit und die Welt. Im Humanismus vollendet sich diese Bewegung, er beginnt nicht eine neue Zeit, sondern führt zu einem längst geahnten und ersehnten Ziel. Der Beginn einer neuen Zeit wird erst durch Luther und Descartes bezeichnet. Luther schädigte sein Werk dadurch, dafs er Melanchthon zuliebe dem Humanismus zuviel zugestand, so dafs die Anfänge einer nationalen Bildung alsbald wieder zu Grunde gingen. Das Ergebnis war im siebzehnten Jahrhundert die öde, inhaltslose Unbildung der Lateinschulen. Sie forderte den Widerspruch heraus, der sich auf die von Bacon und Descartes begründete Philosophie stützte. Ihren Höhepunkt erreicht die moderne Entwicklung in der Philosophie und Weltanschauung unserer Klassiker. Diese Weltanschauung der Aufklärung fühlt sich wiederum wie die der Humanisten dem Altertum wahlverwandt, sieht in ihm ein Blütenalter der Menschheit im Gegensatz zu der arg entstellten Gegenwart. So giebt sie aber auch Veranlassung zu einer schädlichen »Giftblüte«, wie der Verfasser sich ausdrückt, zu dem Dogma vom klassischen Altertum. Wie der ältere Humanismus zur Lateindressur zusammenschrumpft und die Anfänge nationaler Bildung unterdrückt, so hat der Neuhumanismus Goethes und Schillers »unschuldig und gestraft« im neunzehnten Jahrhundert die Philologenherrschaft hervorgerufen, bis Mommsen und Schvarcz durch ihre echte Kritik den Wahn von der Klassizität des Altertums zerstörten und Stimmen wie Paulsen, Güfsfeld und die Kaiserrede die deutsche Gesellschaft von diesem Alp befreiten oder wenigstens zu befreien suchten.

Diese Entwicklung, eine Geschichte des deutschen Bildungswesens, stellt der Verfasser dar in Form einer Galerie bedeutender Charakterköpfe, vor die er hintritt, um sie abzuhören, was ein jeder über das Altertum gelehrt hat. Vortrefflich sind einzelne Bildnisse geraten, so dasjenige Dantes und Huttens; und die Darstellung der Berliner Dezemberkonferenz ist unübertroffen. Am originellsten zeigt sich jedenfalls der Verfasser in der Würdigung der grofsen Humanisten und Philologen. Man erschrickt zuerst über die Vermessenheit eines Pädagogen, der gegen die in der Würdigung philologischer Koryphäen herkömmlichen Superlative, die ein vir doctissimus dem anderen nachspricht, von seinem pädagogischen Standpunkte soviel einzuwenden wagt. Allein der gelehrte Verfasser weifs sehr wohl, was er thut, und es ist hohe Zeit, dafs endlich einmal jemand dieses freie Wort gewagt hat, und dafs es gesprochen wird von einem Stand-

punkte, der in anbetracht des Erziehungszweckes unbestreitbar höher ist als der philologische, nämlich von dem Standpunkte dessen, der Menschen bilden will und darum eigentlich viel mehr Anrecht hat auf den Namen eines Humanisten als so mancher Gräcist und Latinist. So rügt der Verfasser vor allem am deutschen Humanismus die Betonung der rein formalen Fertigkeit, die bis auf diese Stunde »wie ein Fluch« auf Deutschland laste. Schonungslos verweilt er bei den Geschmacklosigkeiten mancher, bei ihrem Mangel an philosophischer Bildung, bei ihrer Lauheit in nationalen und kirchlichen Fragen. Bentleys fragwürdiger Charakter wird aufgedeckt, Winckelmann ist ein Irrlicht gewesen, und F. A. Wolf keine wahre Gröfse; denn er ist nicht einmal in seiner Homerkritik original, und selbst ein Mann wie Ritschl mufste zugeben, dafs Wolf ein unphilosophischer Kopf war. Ja er spricht grofsen Philologen diejenige echte Kritik ab, die über der Beschäftigung mit ihrem Gegenstande den Mafsstab seines wahren Wertes für die menschlichen Dinge nicht verliert. In der Beurteilung unserer Klassiker zeigt er so klar wie bisher niemand, dafs der Aufschwung des Neuhumanismus auf sie zurückzuführen ist, dafs sie aber im Grunde ein ganz anderes Erziehungsideal hatten, als es in den Gymnasien des neunzehnten Jahrhunderts sich verwirklicht hat. Unter den Pädagogen schätzt er die Philanthropisten und unter ihnen besonders Trapp sehr hoch, Herbart erhält wie A. H. Francke einen Verweis, weil er dem Dogma zu viel Konzessionen gemacht hat.

Neben solchen Einzelheiten sind es zwei Grundgedanken, von denen diese seine Entwicklungsgeschichte des deutschen Geistes getragen wird. Erstens sein Urteil über den Humanismus. Dieser gilt ihm nicht als der Hebel der neuen Zeit, sondern er ist nur eine Begleiterscheinung. Der Humanismus schlug immer nur da Wurzel, wo er von den Strahlen der neuen Weltanschauung getroffen wurde. Die Antike, die er bringt, bedeutet für bevorzugte Geister auch wirklich einen beglückenden Fund, für alle übrigen wird sie nur ein neues Idol, an das die eben gewonnene Selbständigkeit des Urteils sofort wieder verloren geht. — Gewifs; aber ist daran etwa das klassische Altertum schuld? Ist das nicht das Geschick vieler Ideen, dafs sie, die zuerst beglückten, zu Dogmen verhärten, welche die Geister in Banden schlagen? Richtig freilich ist es und lange nicht genug beachtet, dafs die Altertumsstudien auf verschiedene Zeitalter ganz verschieden gewirkt haben, und es ist an der Zeit auf das Wort Goethes zu achten, das Nerrlich an entscheidender Stelle anführt: »Schon fast seit einem Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, dafs die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat.« Dennoch hat sich der Verfasser nicht verführen lassen, die Altertumsstudien als ein Element höherer Bildung ganz zu verwerfen: es wird sich zeigen, dafs er wichtige Autoren, besonders den Homer im Original studiert wissen will. — Zweitens sein Urteil über das Christentum. Der erste Satz des Buches lautet: »Das Wesen des Christentums hat seinen klassischen Ausdruck im apostolischen Glaubensbekenntnis gefunden.« Wie kann man so etwas sagen? In Jesu Christi Reden und in Pauli Briefen, aber nicht im Apostolicum haben wir den klassischen Ausdruck des Christentums. Nerrlich jedoch versteht stets unter Christentum das Christentum der griechischen Konzilien und des Mittelalters. Somit ergiebt sich ihm allerdings eine starke Antithese zwischen dem transzendenten Christentum und der weltfrohen Antike, zwischen zwei einander ausschliefsenden Weltanschauungen, und so wird es ihm möglich die Antike auch vom religiösen Standpunkte aus zu verurteilen. Dabei ist es ihm aber

keineswegs darum zu thun, dafs das Christentum gerettet wird: nein das ist auch antiquiert. Wie die Antike durch das Christentum, so ist für den Verfasser wiederum das dogmatische Christentum durch die Weltanschauung unserer modernen Denker überwunden. Diese moderne Weltanschauung, die in Hegel (!) ihren philosophischen Abschlufs gefunden hat, mufs zu einer neuen Religion verklärt und zum Mittelpunkt der Bildung gemacht werden. — Hiergegen müssen wir einwenden, dafs sich der Verfasser mit Unrecht auf den Begriff eines mittelalterlichen Christentums versteift und an Luthers Reformation ignoriert, dafs sie zurückgehend auf das Urchristentum das Gleichgewicht zwischen Göttlichem und Menschlichem herzustellen sucht und dafs Luthers Schriftforschung ihre genuine Fortsetzung gefunden hat in der wissenschaftlichen Theologie der Neuzeit. Nerrlich nennt sie eine unerquickliche Erscheinung, und doch verdanken wir ihr so viel Licht über das Urchristentum, das so ganz anders aussieht als das dogmatische Christentum vor Luther. Ignoriert man diese eben jetzt noch in voller Blüte stehende Arbeit der wissenschaftlichen Theologie nicht, dann stellt sich auch der Gegensatz zwischen Antike und Christentum nicht so schroff dar, und es fällt Nerrlichs blendende Antithese in sich zusammen. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir in dieser Antithese den Einflufs Hegelscher Philosophie wahrnehmen, und wir erwidern auf die ungeheuerliche Forderung, dafs die Weltanschauung unserer Klassiker zu einer neuen Religion verklärt werden müsse, zwar nicht, dafs sie verkehrt ist, aber dafs es ganz unnötig ist sie aufzustellen; denn unsere Zeit ist ja bereits bei der Arbeit, die theologischen Begriffe von neuem durchzuarbeiten unter dem Einflusse der modernen Weltanschauung.

Wir haben bisher nur die Negationen dieses Buches ins Auge gefafst. Sie sind nicht das Wichtigste an ihm trotz dem Titel. Wir stehen nicht an, den positiven Teil des Buches für ungleich wertvoller zu erklären, obgleich ihn der Verfasser nur aphoristisch behandelt. Aller Unterricht der höheren Schulen soll in drei Teile zerfallen: in Sachunterricht, Sprachunterricht und in die technischen Fächer. Der Sachunterricht umfafst den Unterricht in der Religion, die Geschichte der Kultur, Litteratur und Kunst (verbunden mit dem Studium der wichtigsten Meisterwerke in Nachbildungen und Übersetzungen) und den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht. Der Sprachunterricht folgt dem kulturgeschichtlich orientierten Sachunterricht nach und siedelt sich an auf einigen wichtigen Stätten, welche der kulturgeschichtliche Unterricht bereits geebnet hat. Hier hat er zu graben und zu bauen, zu üben und nachzubilden. Der Sprachmeister darf das grammatische Rofs nach Herzenslust tummeln ohne die Gefahr, dafs darüber der echte Bildungsstoff verloren ginge; denn die kulturgeschichtlichen Stoffe, der Verfasser hätte auch dreist mit Ziller sagen können die Gesinnungsstoffe, sind bereits unter Dach gebracht. Diese Forderung der radikalen Trennung von Sach- und Sprachunterricht, so unscheinbar sie ist, ist der bedeutendste Gedanke, der auf dem Gebiete des höheren Schulwesens seit vielen Jahren laut geworden ist: das Ei des Kolumbus. Nur wer mitten in der Praxis steht, kann die Tragweite dieses Gedankens ermessen. Gegenüber den Palliativen derer, die um einige Stunden mehr oder weniger feilschen, haben wir hier einen organisatorischen Gedanken, durch den endlich ein Gleichgewicht des Lehrplanes garantiert wird, das ihm gefehlt hat, seitdem man in Deutschland höhere Bildung mit Sprachkenntnis gleichgesetzt hat, d. h. seit der Renaissance. Es wird nichts aufgegeben, was für eine gelehrte Bildung unentbehrlich bleiben wird, und doch ist jene Phrase unschädlich gemacht, dafs der Schüler sich Kenntnis, Genufs, Bildung des Herzens

wie des Kopfes aus seiner mühseligen und so dürftigen Quellenlektüre holen soll: Forderungen, welche nicht einmal der Gelehrte erfüllt, der immer schon wohlvorbereitet und empfänglich an die urkundliche Litteratur herantritt, um durch sie das Bild in seiner Seele zu vervollständigen, zu beleben und zu berichtigen. Was sonst der Verfasser aufser diesem wertvollen Gedanken fordert, auch das darf auf Billigung rechnen: er verwirft die Abschliefsung der höheren Schulen gegen die niederen, er verlangt die Ersetzung der Juristen durch Fachmänner in der Leitung des Schulwesens, die Pflege der Pädagogik an den Universitäten und die pädagogische Ausbildung der Lehrer. Freilich wird es nicht angehen, dafs das pädagogische Studium dem fachwissenschaftlichen vorausgeht, sowenig wie man dem Mediziner raten kann, klinische Studien und Rezeptierkunde vor dem Studium der Anatomie und der Naturwissenschaften zu betreiben.

Trotz unserer Einwendungen dürfte soviel klar sein, dafs wir hier keine gewöhnliche Erscheinung der pädagogischen Litteratur vor uns haben: ein inhaltreiches Buch, das jedem Leser viel zu sagen weifs und viel zu denken giebt. Solche Bücher können wir brauchen. Sprechen sie auch nicht in allen Punkten das letzte Wort, so bringen sie doch die Debatte auf eine der Sache würdige Höhe. Indessen, je lauter wir es rühmen, dafs dieser Kritiker des Dogmas vom klassischen Altertum von vornherein den richtigen Standpunkt, nämlich den pädagogischen, eingenommen hat, um so aufrichtiger ist unser Bedauern, dafs sein Buch zu einer Tendenzschrift geworden ist. Es mag sein, dafs die temperamentvolle, oft geradezu glänzende Darstellung dem Buche manchen Leser gewinnt. Wir unsererseits würden eine nüchterne wissenschaftliche Untersuchung, die sich von dem Vorwurf tendenziöser Konstruktion völlig frei hält, für erspriefslicher gehalten haben. Dem Verfasser fehlt das wissenschaftliche Rüstzeug dazu wahrhaftig nicht. Übrigens ist ohnehin ein Buch, das vom ersten bis zum letzten Satze ein Ganzes bildet, für solche zu schwer, die leichte pädagogische Kost lieben. Für diejenigen Pädagogen aber, welche der Wissenschaft näher stehen, hätte es mehr zum Ausdruck kommen müssen, dafs es sich bei der Polemik gegen die Philologie nur um eine Grenzregulierung handelt, um einen Revanchekrieg, der herausgefordert ist durch vereinzelte Anmafsung, die ihre wahre Aufgabe verkennt und sich gefällt in schnöder, verständnisloser Verunglimpfung der edelsten pädagogischen Bemühungen. Es wäre sehr verkehrt, wenn sich die Pädagogik des gleichen Fehlers schuldig machen wollte. Gerade eine im höheren Schulfache thätige Pädagogik wird sich immer gegenwärtig halten müssen, dafs die Wurzeln ihrer Kraft wie in der Philosophie so auch in der Philologie liegen. Ein Pädagoge, der sich mit der Philologie verfeindet, wäre ein Arzt, der sich von der Naturwissenschaft lossagt.

Jena. Dr. A. Rausch.

Annuaire de l'enseignement élémentaire en France

Jedes Jahr erscheint in Paris ein von Herrn Generalschulinspektor Jost herausgegebenes Jahrbuch des Primärunterrichts. Das letzte erschienene Jahrbuch ist das zehnte der Sammlung.

Der Inhalt desselben ist in zwei Teile zerlegt. In dem ersten Teile finden wir die Namen des Personals für den Primär-Unterricht, das heifst: des Direktors des Primär-Unterrichts und der Beamten im Ministerium, der gewählten Mitglieder, des höheren Unterrichtsrates, der Generalschulinspektoren und -Inspektorinnen, des Personals der zwei Obernormalschulen zu Saint-Cloud (Lehrer) und zu Fontenay-aux-Roses (Lehrerinnen), des pädagogischen Museums und für jede der 17 Akademien und jedes Departement des Oberschulrates, der Schulinspektoren, Seminarlehrer- und Lehrerinnen, und der

Lehrer und Lehrerinnen der bedeutendsten Gemeinden in den französischen Kolonien, sowie in dem Mutterstaat. Dann kommen die dem Personale des Primärunterrichts im Laufe des Jahres geschenkten Belohnungen: Ehrenlegion, Unterrichtsoffiziere, Akademieoffiziere und silberne Medaillen. In dem Buche kann man auch die Namen der Kandidaten finden, welche die höheren Prüfungen gut bestanden und die Gegenstände, welche sie zu behandeln gehabt haben. Endlich die Namen der 12 Seminarlehrer und -Lehrerinnen, sowie der 16 jungen Leute, welche eine höhere Bürgerschule absolviert haben, die alle dies Jahr nach Deutschland, England, Österreich geschickt worden sind, um eine fremde Sprache an Ort und Stelle studieren zu können. Zum Schlusse eine Zusammenfassung der Gesetze und Erlasse, den Unterricht betreffend, die im letzten Jahre veröffentlicht worden sind.

Der wirkliche Wert, die wirkliche Originalität des Jahrbuches liegt im zweiten Teil, welcher aus 22 Artikeln besteht. — In den vergangenen Jahren waren schon einige von bekannten Namen: Gréard, Marion, Buisson u. s. w. unterzeichnete Artikel erschienen. Dies Jahr scheint Herr Generalinspektor Jost einen ganz besonderen Platz den Artikeln über den Unterricht in den fremden Ländern gegeben zu haben. Neben einigen Berichten, welche sich auf die französischen Schulen beziehen: die Rolle des Lehrers in der Erziehung der erwachsenen Jugend, die nationalen Schuldelegierten, die Freunde und Gegner des Externats in den Seminaren u. s. w. besprechen alle anderen verschiedene Fragen über den ausländischen Unterricht. In der That teilt das Jahrbuch seinen Lesern alles mit, was sie über den Unterricht in Deutschland, England, Österreich, in der Schweiz interessieren und anregen kann. Diese Artikel haben nicht zum Zweck alles zu tadeln, was sie behandeln, sondern das ins Licht zu stellen, was gut ist und benutzt werden kann. Die französischen Seminarlehrer und -Lehrerinnen wollen dadurch ihren Kollegen helfen.

Herr Generalinspektor Jost hat dieses Jahr mit Ungarn seine Artikel über die Stellung des Lehrers in den fremden Ländern fortgesetzt. Der Direktor des Pariser pädagogischen Museums hat einen Artikel über die Ausstellung in Chicago, wo er Frankreich vertrat, geschrieben. Ein sehr interessanter Artikel von einem Oberschulrat behandelt die Frage wegen der Heirat der Lehrerinnen. Man weiſs, daſs die Ideen der Franzosen in diesem Punkt ganz andere sind als diejenigen, welche man in Deutschland und Amerika annimmt. In Frankreich sind nur Lehrerinnen und keine Lehrer in allen Mädchenschulen. Man denkt, die Frauen verstehen sich besser als die Männer auf die Erziehung der Mädchen. Die Lehrerinnen haben ebensoviel Rechte wie die Lehrer; sie können heiraten und trotzdem ihre Stelle und Pension behalten. In der Praxis bietet diese Einrichtung gar keine Schwierigkeit. Eine Seminarlehrerin in einem empfehlungswürdigen Berichte bespricht die Erziehung des deutschen Mädchens, und möchte eine freiere und festere Erziehung sehen. Ein Artikel behandelt die Schulen für die schwachsinnigen Kinder und insbesondere diejenige von Herrn Kielhorn in Braunschweig; der Verfasser verlangt die Einführung dieser Schulen in Frankreich, wo man in dieser Richtung noch sehr wenig gethan hat. Ein anderer spricht von den Denk- und Sprechübungen in den sächsischen Schulen und lobt das erreichte Ergebnis. Einer erzählt einen Besuch in einer guten Londoner Schule und teilt seine Bemerkungen mit. Der andere bespricht den nationalen Verein der englischen Lehrer (national union of teachers). Hier wird von den Bestrebungen erzählt, um den Unterricht in den Bürgerrechten in die englischen Schulen einzuführen; dort von den deutschen Lehrern in Beziehung auf den militärischen Dienst. Die Gründung und Einrichtung des Schul-Museums zu Jena ist ebenfalls eingehend

von einem früheren Mitglied des Pädagogischen Universitäts-Seminars behandelt. Sum Schlusse kommen fünf Artikel über die pädagogischen Kongresse im Jahre 1893 von Herrn Jost, die geographische Chronik, die Fortschritte der Wissenschaften im Laufe des Jahres, über den Ackerbau in Frankreich und die grofsen französischen Verstorbenen des Jahres 1893. Dieses billige Jahrbuch — 2 Mark — ist den französischen Lehrern sehr nützlich, wie es den deutschen einen Einblick gewähren kann in die Organisation des Elementar-Unterrichts in Frankreich.

J. Chopin

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Philosophische Studien. Von Wundt. X. 1894.

Wundt: Über psychische Kausalität und das Prinzip des psychischen Parallelismus. L. Lange: Über das Maafsprinzip der Psychophysik und den Algorithmus der Empfindungsgröfsen. Lipps: Über die Grundlagen der Mathematik. J. Merkel: Die Abhängigkeit zwischen Reiz und Empfindung. E. Neumann: Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rythmus. Jerusalem: Ein Beispiel von Association durch unbewufste Mittelglieder. Kieson: Beiträge zur physiologischen Psychologie des Geschmacksinnes. A. Wenzel: Beiträge zur Logik der Sozialwissenschaftslehre.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Von Falckenberg. 1894. Bd. 104. Heft 2.

Döring: Das Weltsystem des Parmenides. Kolubowsky: Die Philosophie in Rufsland. Glogau: Kurze Kennzeichnung meines philosophischen Standpunktes. Lasson: Jahresbericht über Erscheinungen der philosophischen Litteratur in Frankreich 1891—1893. Rezensionen.

Philosophische Monatshefte. Von Natorp. 1894. Bd. 30. Heft 3 u. 4.

Lipps: Subjektive Kategorien in objektiven Urteilen. B. Erdmann: Theorie der Typeneinteilung. Husserl: Psychologische Studien zur elementaren Logik. Rezensionen.

Philosophisches Jahrbuch. Von Gutberlet. 1894. VII. Heft 4.

Nossen: Über den platonischen Gottesbegriff. Gutberlet: Über Mefsbarkeit psychischer Akte. Pesch: Dr. A. Schmid über die Erkenntnislehre. Isenkrahe: Die Copernicanische Hypothese und die Sinnestäuschungen. Rezensionen und Referate.

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Von Koenig und Ebbinghaus. VII. Heft 1.

Schaefer: Funktion mit Funktionsentwicklung der Bogengänge. Zwaardemaaker: Der Umfang des Gehörs in den verschiedenen Lebensjahren. Hoppe: Studie zur Erklärung gewisser Scheinbewegungen. Besprechungen.

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. Von Commer. 1894. IX. Heft 2.

Glossner: Die Philosophie des hl. Thomas von Aquin. Gegen Frohschammer. Feldner: Die Neu-Thomisten. Rolfes: Der Beweis des Aristoteles für die Unsterblichkeit der Seele. Feldner: Die

potentia obedientialis der Kreaturen. Litterarische Besprechungen.

Archiv für Geschichte der Philosophie. Von Stein. 1894. VII. 3. Heft.

Zeller: Ammonius Sakkas und Plotinus. Diels: Aus dem Leben des Cyniker Diogenes. Dilthey: Aus der Zeit der Spinoza-Studien Goethes. B. Erdmann: Zur Methode der Geschichte der Philosophie mit spezieller Rücksicht auf Cartesius. Stein: Das erste Auftreten der griechischen Philosophie unter den Arabern. Land: Bibliograph. Mitteilungen. Höffding: Die Kontinuität im philosophischen Entwicklungsgange Kants. Jahresbericht über die Kirchenväter u. s. w.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

A. Ball: Beleuchtung des ästhetischen Kapitels »vom Lächerlichen«. Sächs. Schulztg. 1893, Nr. 40—43.

Wir gelangen zu dem Ergebnis: 1. dafs der Lehrer gewifs und namentlich bei jüngeren Schülern von der Heiterkeit des Scherzes oder naivem Humor einen mäfsigen Gebrauch machen könne, dafs 2. Schülern und Schülerinnen der Oberklassen gegenüber er bei zwingenden Anlässen von dem Reize der korrigierenden und moralisierenden Ironie in einer solchen Weise Gebrauch machen dürfe, dafs die Verirrungen der Schüler womöglich indirekt getroffen werden, und dafs 3. der Besitz des »gebrochenen« und noch mehr der des freien Humors, obwohl beide im grofsen Ganzen nicht unmittelbar in den Unterricht zu übertragen seien, dem Lehrer als Menschen zu gute kommen, was auch für das Werk der Erziehung gewifs nicht ohne Früchte sein werde. Was die zugleich untersuchten Kapitel des Witzes und des Burlesken anbetrifft, so stellen wir folgende Sätze auf: 4. dafs der witzige Lehrer in dieser Hinsicht sich nicht sorglos gehen lassen, dem erwachenden Selbstgefühle des Schülers jedoch unter Umständen einen mäfsigen Gebrauch dieser Urteilsfreiheit gestatten möge; 5. dafs das Objektiv-Komische oder Drollig-Drastische nur selten im Unterrichte und dann nur um der ermattenden Schüler willen unterlaufen und der kindliche Hang zu komischer Befriedigung in unangebrachten Fällen durch Erweckung des Mitleides oder Abscheues unterdrückt werden möge, der Lehrer jedoch, behufs Vermeidung objektiv-komischer Situationen die sinnliche Seite des Wesen's um des idealen Zweckes willen in geistige Zucht zu nehmen, bei den Schülern, und namentlich bei den »Kleinen«, eine geringe Beherrschung der sinnlichen Seite mit Vornehmheit zu übersehen habe.

F. Horn: Das Schachspiel als Bildungsmittel. Päd. Reform 1893, Nr. 41.

Wenn das Turnen durch die Jugendspiele eine freundliche Aufmunterung und einen verlockenden Reiz erhält, so ist auch nicht abzuweisen, die noch spröderen Stoffe geistiger Gymnastik durch ein Spiel dem Interesse des Schülers näher zu bringen, das in so hohem Grade die geistige Ausbildung fördert, nicht aber, wie die meisten anderen Spiele, niedrigen Leidenschaften zu ihrer Entwicklung Gelegenheit bietet. Dazu kommt, dafs eine besondere Anlage, dieses Spiel zu erlernen, nicht erforderlich ist, und mit der zunehmenden Fertigkeit das Interesse sich steigert. Wollte man dem Spiele einen Platz in der Schule einräumen, so wäre äufserlich die Einrichtung wohl so zu treffen, dafs der Schüler, wie sonst seinen Schriftsteller oder sein Schreibheft, ein Schachspiel vor sich habe und der Lehrer nach einer angemessenen Methode in heuristischer Weise die verschiedenen Anfangsspiele durchnähme, um später zu vollständigen Partien überzugehen. Als einziger Übelstand könnte sich dabei herausstellen, dafs das Interesse für das

Schach jedes andere zurückdränge. Dann hat aber das Bewufstsein der Pflicht und der Zweckmäfsigkeit sein Veto einzulegen; denn es darf nur geistiges Spiel bleiben, wie die Jugendspiele körperliches Spiel sind.

R. Kniling: Darf die Schule auf das wörtliche Auswendiglernen verzichten. Deutscher Lehrerfreund 1893, Nr. 20, 21.

Es müfste unterschieden werden zwischen Unterrichtsstoff und Memorierstoff, und dementsprechend müfsten Bücher verfafst werden, welche den gesamten Unterrichtsstoff, und andere, die den gesamten Memorierstoff enthielten. Die Memorierbücher müfsten nach der Art des orbis pictus mit Bildern versehen sein. Die Auswahl des Stoffes müfste durch hervorragende Gelehrte geschehen und etwa alle zehn Jahre einer Revision unterworfen werden. Das Memorieren müfste aber in der Schule besorgt werden.

C. Pilz: Ein pädagogisches Zaubermittel. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung 1893, Nr. 44.

Das Zaubermittel, auf welches ich hier die Aufmerksamkeit lenken möchte, ist ein ganz einfaches und stützt sich auf die kindliche Natur und auf sichere Erfahrungen. Ich fasse es in den Satz: Treibt mit den Kindern nicht zu vielerlei auf einmal, sondern nur einen Hauptgegenstand und höchstens noch eine oder einige zur Begleitung. In folgender Reihe können die einzelnen Fächer, den Religionsunterricht ausgenommen, als Hauptgegenstände auftreten: Lesen, Rechnen, Deutsch, Heimatskunde, Geographie, Naturgeschichte, Geschichte. —r.

N. M. Butler: Educational Review. New-York, Henry Holt & Comp.

Das Januarheft 1894 enthält folgende Aufsätze: W. T. Harris, The report of the Committee of Ten. W. H. Norton, Creek and barbarian. Ch. Gross. College and University in the United States. J. W. Redway, The status of geography teaching. B. A. Hinsdale, The American school superintendent. S. S. Laurie, Study of Education at Edingburgh University. Unter den Rezensionen (Reviews) heben wir hervor folgende Anzeigen: Schultze, Deutsche Erziehung von Dr. Findlay in Rugby. Reins Outlines of pedagogics (Übersetzung von C. C. und Ida J. Van Liew) vom Herausgeber. Exercises in Rhetoric and English Composition by George Carpenter von F. M. Mc Murry (University of Illinois, Champaign, Ill., jetzt Buffalo, N.-Y.).

J. G. Schurmann and **C. H. Thurber:** The school Review, a Journal of Secondary Education. Hamilton, New-York.

Die Dezembernummer 1893 enthält folgende Aufsätze: The new England Conference of Colleges and Preparatory Schools. S. S. Laurie, The History of early Education III. G. B. Turnbull, The new High School, building at Colorado Springs. Unter den Rezensionen (Reviews) ist besonders hervorzuheben die Besprechung der Dissertation von Dr. F. W. Atkinson, The professional Preparation of Secondary Teachers in the United States von M. K. Smith, Oswego Normal School.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Nach dem gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaft neu bearbeitet und ergänzt von G. Fröhlich. 10. Auflage. Wien, Gerolds Sohn, 1891. 269 S.

— Lehrbuch der allgemeinen Logik. Für höhere Bildungsanstalten. Mit Benutzung der siebenten Auflage des Lehrbuchs der formalen Logik. Verfaſst von G. A. Lindner und v. Leclair. Wien, Gerolds Sohn, 1894. 168 S.

Ph. Mainlaender, Die Philosophie der Erlösung. 3. Auflage. 1. u. 2. Band. Frankfurt a/M., Jaeger, 1894.

Simon, Leib und Seele bei Fechner und Lotze als Vertretern zweier maſsgebenden Weltanschauungen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1894.

Döring, Über Raum und Zeit. Philosophische Vorträge. Berlin, Gaertner, 1894.

Bang, Für Wahrheit und Freiheit. Leipzig, Hermann, 1894.

Horn, Der Kausalitätsbegriff in der Philosophie und ein Strafrecht. Leipzig, Duncker & Humblot, 1893.

Horn und Hollenberg, Evangel. Schulblatt, begründet von Fr. W. Dörpfeld. 38. Jahrgang. Gütersloh, Bertelsmann.

Klähr, Pädagog. Studien, begründet von W. Rein. 15. Jahrgang. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Hessel und Dörr, Die Mädchenschule. 7. Jahrgang. Bonn, Ed. Weber.

Balsiger, Conrad, Stucki, Wiget, Schweizerische Pädagogische Zeitschrift. 4. Jahrgang. Zürich, Orell Füſsli.

Krönlein, Oberrhein. Blätter für erzieh. Unterricht. Zell i. W., H. Specht.

Meyer, Neue Bahnen. 5. Jahrgang. Wiesbaden, E. Behrend.

Buchner, Zeitschrift f. weibl. Bildung. 22. Jahrgang. Leipzig, Teubner.

Just, Praxis d. Erziehungsschule. 8. Jahrgang. Altenburg, Pierer.

Erbe, Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten. 2. Jahrgang. Stuttgart, P. Neff.

Jetter, Der Schulfreund. 3. Jahrgang. Eſslingen, W. Langguth.

Seeböck, Zeitschrift f. Zeichen- u. Kunstunterricht. Wien, Reiſser & Werthner.

Fries-Meier, Lehrproben u. Lehrgänge. 9. Jahrgang. Halle, Waisenhaus.

Helene Lange, Die Frau. Monatsschrift f. d. gesamte Frauenleben unserer Zeit. 1. Jahrgang. Berlin, W. Moser.

The Public-School-Journal. Bloomington, Illin.

Schurmann and Thurber, The School-Review. Hamilton, N.-Y.

N. M. Butler, Educational Review. New-York, H. Holt and Comp.

Stanley-Hall, The pedag. Seminary. Worcester, Mass. J. H. Orpha.

The School-Journal, New-York and Chikago.

Morres, Siebenb. Schul- u. Kirchenbote. Kronstadt, Zeidner.

The Journal of Education. A monthly record and review. London, W. Rice, 86 Fleet Street, E. C.

Der sechste siebenbürg.-sächs. Lehrertag. Hermannstadt, Krafft.

Palmgren, Palmgrenska Samskolan. Höh. Schule f. Knaben u. Mädchen. Stockholm, Körkners Druckerei.

Alethagoras, Gymnasiale Bildung und sittl. Erziehung d. Jugend. Braunschweig, O. Salle.

Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahr. Leipzig, Wunderlich.

Hausknecht, The english student. Lehrbuch zur Einführung i. d. engl. Sprache u. Landeskunde. Berlin, Wiegandt & Grieben.

— The english reader. Berlin, ebendas.

— Beiwort zu The english student und The english reader. Berlin ebendas.

Spitzner, Die wissenschaftl. u. prakt. Bedeutung der Lehre v. d. psychopath. Minderwertigkeiten und die Pädagogik. Leipzig, Ungleich.

Festschrift für die Teilnehmer an der X. General-Versammlung des Allgem. Sächs. Lehrer-Vereins. Zwickau, 1894.

Schrödel, Lehrer-Kalender. Halle a/S. 1895.

Hierzu eine Beilage von **Wilhelm Friedrich**, Verlagsbuchhandlung in **Leipzig.**
" " " " **G. Freytag & Berndt**, kartogr. Anstalt in **Wien.**

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle — Jena

Zweiter Jahrgang

Zweites Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1895

Diese Zeitschrift erscheint jährlich in 6 Heften. Preis des Jahrgangs 6 M.

Inhalt



A Abhandlungen

Neuere Arbeiten über die Gefühle

Von

O. Flügel

II

Die ästhetischen und sittlichen Gefühle

Da sich diese Abhandlung durch mehrere Hefte hindurchziehen wird, so diene folgendes zum vorläufigen Überblick. Das Ziel ist, die Selbständigkeit der ästhetischen und sittlichen Gefühle nachzuweisen, insbesondere, daſs sie nicht bloſse Verfeinerungen der Selbstsucht sind. Bekanntlich hat der sogenannte Evolutionismus diesen alten Gedanken wieder aufgenommen und sieht demnach die Anfänge der ästhetischen und sittlichen Gefühle schon bei den Tieren. Darum wird zunächst zu untersuchen sein, wiefern den Tieren dergleichen höhere Gefühle zukommen, alsdann sollen diese Gefühle in Beziehung zu den verwandten geistigen Erscheinungen bei den Menschen bei Einzelnen wie bei Völkern in Erwägung gezogen werden, immer mit besonderer Rücksicht auf die neueren Arbeiten darüber.

Einleitung

Will man kurz eine der vornehmsten Maximen aller Forschung insbesondere der Naturforschung angeben, so ist es die, das Zusammengesetzte in seine einzelnen Teile aufzulösen oder aufgelöst zu denken und dann rückwärts zu zeigen, wie die einzelnen Teile das Ganze bilden. So verfährt die Chemie mit der Materie, so die Mechanik,

indem sie die gegebenen Bewegungen in ihre Komponenten zerlegt und aus ihnen die Resultante zusammensetzt.

So mufs auch die Psychologie verfahren, sofern sie Naturwissenschaft ist oder doch strebt, dies zu werden.

Ihr gilt nichts von dem, was im Geist gegeben ist, als etwas Ursprüngliches oder Unbedingtes. Alle wirklich beobachteten geistigen Vorgänge und Kräfte sieht sie als etwas Zusammengesetztes an, das analysiert, in seine einzelnen Bestandteile oder Faktoren aufgelöst und dann wieder in Gedanken aus ihnen zusammengesetzt werden mufs. Es hat lange gedauert, bis die Psychologie zu dieser Einsicht gelangt ist. Freilich boten sich hier auch besondere Schwierigkeiten. Die Formen der Anschauung, Zeit und Raum, die Kategorieen des Denkens wie die Kausalität, die Vermögen des Vorstellens, Denkens, Fühlens und Begehrens, das Selbstbewufstsein, der sittliche Charakter u. s. w. setzten einer Zergliederung nicht geringe Schwierigkeiten entgegen. Darum galten jene geistigen Gebilde lange Zeit für etwas Ursprüngliches, etwa in der Weise, als die alte Physiologie die Lebenskraft für etwas Ursprüngliches ansah. So erklärt auch die Psychologie in ihren Anfängen das Einzelne aus dem Allgemeinen, das Denken aus dem Verstande, Freude und Trauer aus dem Gefühlsvermögen, Begehren und Verabscheuen aus dem Willensvermögen, die Einheit des Ich aus der Synthese oder Einheitsfunktion.

Die Auflösung der psychisch hoch entwickelten Gebilde und deren Erklärung aus einfacheren Elementen schien um so aussichtsloser, als man bei der Beobachtung fast ausschliefslich den erwachsenen und zumeist den gebildeten Menschen in der zivilisierten Gesellschaft im Auge hatte.

Dies wurde anders durch Herbart. Er versuchte die Psychologie als Naturwissenschaft zu behandeln, demgemäfs die gegebenen geistigen Zustände und Kräfte zu analysieren, in ihre einzelnen, womöglich letzten Bestandteile aufzulösen, und sie als etwas Gewordenes, nicht als etwas Ursprüngliches anzusehen. Und um zu zeigen, wie allmählich im gebildeten Menschen die höheren geistigen Erzeugnisse wie Verstand, Selbstbewufstsein sich bilden und ausbilden, wies er fleifsig hin auf Kinder, ungebildete Menschen, Tiere, als auf solche, in denen jene Gebilde noch nicht oder in einem geringeren Grade vorhanden sind. So gab er bekanntlich den Anlafs zur Völkerpsychologie und zur Anthropologie der Naturvölker, wie zu den allermannigfaltigsten Arbeiten der Pädagogik.

In dieser Beziehung folgen die Bestrebungen, die man unter dem Namen des Darwinismus oder der Evolutionslehre zusammenfafst,

den Spuren Herbarts. Auch hier sucht man wie überhaupt das Höherentwickelte aus dem Niederen, so auch in der Psychologie die höheren geistigen Vermögen aus den niederen, einfacheren abzuleiten. Darum weisen die Darwinisten wie Herbart gern hin auf das weniger entwickelte geistige Leben bei Kindern, Naturvölkern und Tieren, um hier Beläge für die allmähliche Entwicklung zu finden. Darin also stimmten die Darwinisten Herbart zu in der Zerlegung der höheren geistigen Entwicklung in einfachere Anfänge und in der Annahme eines langsamen Wachstums dieser Anfänge zu höheren Gebilden.

Ein Unterschied liegt nun darin, dafs Herbart wirklich eine Rekonstruktion des Zusammengesetzten aus dem Einfachen versucht, die Darwinisten aber meist ohne weiteres das Höhere, wenn auch nicht fertig, doch als keimartig, sich selbst entwirkend in das Niedere hinein denken.

Herbart geht in seiner Metaphysik und Psychologie darauf aus, aus den einfachen, nicht weiter zerlegbaren Elementen durch ihr Zusammenwirken etwas abzuleiten, was nicht in den einzelnen als solchen liegt, also insofern etwas Neues. Es leuchtet unmittelbar ein, dafs es keine wissenschaftliche Erklärung ist, wenn man das, was man erklären will, als bereits vorhanden voraussetzt, wenn also die gewöhnliche Atomistik alle oder doch fast alle Eigenschaften der wahrnehmbaren Materie auf die letzten nicht wahrnehmbaren Elemente überträgt und die Atome ausgedehnt, gestaltet, undurchdringlich, elastisch, kraftbegabt u. s. w. denkt. Der Fortschritt der Erklärung bestand darin, wenigstens einige Eigenschaften nicht ursprünglich den Atomen anhaftend zu denken. So wurden die sinnlichen Eigenschaften, die Farbe, der Ton, der Geschmack, der Geruch nicht als Eigenschaften der Atome selbst, sondern als ein Erzeugnis der Wechselwirkung betrachtet, welche zwischen den Atomen unter einander und unseren Sinnesorganen besteht. Hinsichtlich des Tastsinnes hat man viel länger gezögert. Und doch lag es nahe, auch die Härte, die Undurchdringlichkeit, die Elastizität der Materie anzusehen als beruhend auf einer solchen Wechselwirkung. Erst Herbart that diesen Schritt, er sieht die letzten Elemente an und für sich an als einfach, durchdringlich, an sich ohne ursprünglich nach aufsen wirkende Kraft. Er mufste also den Versuch machen, die Materie zu erklären aus dem, was an sich nicht Materie ist, die Ausdehnung aus an sich unausgedehnten, die Undurchdringlichkeit und Elastizität aus an sich durchdringlichen, nicht elastischen Wesen, so wie Anziehung und Abstofsung aus Wesen, die diese Kräfte nicht ursprünglich haben.

Insofern steht die Metaphysik Herbarts ganz auf der Höhe der

heutigen Wissenschaft, denn das mufs diese als eine ihrer Aufgaben ansehen, die Eigenschaften, die der Tastsinn der Materie beilegt, so zu behandeln, wie die anderen sinnlichen Eigenschaften, nämlich so, dafs auch Ausdehnung und Undurchdringlichkeit nicht ursprüngliche Eigenschaften der Atome sind. Und selbst die Art und Weise, diese Eigenschaften zu erklären, kann kaum anders gedacht werden, als nach dem Vorgange Herbarts, nämlich begründet in dem Zusammenwirken der Atome untereinander, wozu auch die Atome unseres Leibes, also die Sinnesorgane, gehören.

Wie man nun in der Metaphysik nicht schliefsen darf: qualis causa talis effectus, weil bekanntlich die Erscheinungen gar oft ihren Bedingungen nicht gleichartig sind, so auch in der Psychologie.

Hier geht Herbarts Bestreben dahin, zunächst die sinnlichen Empfindungen als das einfachste geistige Gebilde anzunehmen, was unserer Beobachtung zugänglich ist, nicht als ob diese Elemente schon das Einfachste wären, denn wahrscheinlich ist jede Sinnesempfindung bereits etwas Zusammengesetztes. Wir sind indes aufser stande, dieselben in noch einfachere Elemente zu zerlegen. »Empfindungen, sagt auch Wundt, sind die einfachen, durch psychologische Analyse und Abstraktion nicht weiter zerlegbaren Elemente der Vorstellungen. Diese einfachen seelischen Vorgänge können (wie alles Einfache) weder definiert noch deduziert, d. h. aus ihren Gründen abgeleitet werden.« »Empfindungen, welche wir in unserem Bewufstsein nicht weiter zerlegen können, nennen wir einfache« (Ziehen: phys. Psych., S. 15).

Dies ist nicht so zu verstehen, als finge etwa im Kinde das geistige Leben mit solch vereinzelten einfachen Empfindungen an, und diese setzten sich erst nach und nach zusammen. Thatsächlich beginnt das geistige Leben mit Zusammengesetztem, mit dem Gemeingefühl, in welchem Empfinden, Fühlen, Begehren unterschiedslos[1]) vereinigt sind, dessen Komponenten nicht einzeln zum Bewufstsein kommen. Die Empfindung als einfachstes, uns zugängliches geistiges Element ist insofern eine Abstraktion, aber eine notwendige, sie mufs vorausgesetzt werden, um die Grundlage zu haben, von welcher aus das Zusammengesetzte erklärt werden kann. So sind auch die Atome nicht gegeben, gegeben ist nur die zusammengesetzte Materie, diese ist aber nicht denkbar ohne die einfachen Atome. In diesem Sinne bilden auch die einzelnen sinnlichen Empfindungen die Elemente für die wirklich gegebenen geistigen Erscheinungen.

---

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVI. S. 436.

Die Psychologie hat nun zu zeigen, wie aus an sich rein intensiven, unräumlichen Empfindungen die Vorstellung des Räumlichen, wie aus den einzelnen, besondere Vorstellungen die abstrakten Begriffe, wie aus blofs mechanischen Verbindungen und Hemmungen, das verstandesmäfsige Denken, wie aus an sich nicht selbstbewufsten Vorstellungen, das Selbstbewufstsein, wie daraus das Fühlen und Wollen entstehen kann.

Insofern hat man diese Art der Psychologie hinsichtlich der Methode Monismus genannt, sofern sie alles geistige Leben aus den einfachsten geistigen Empfindungen ohne Hinzunahme von anderen Prinzipien, Kräften oder Funktionen erklärt. Ob man darnach das Fühlen von dem Vorstellen oder vom Wollen, das mechanische Ablaufen der Gedanken vom verstandesmäfsigen Denken als verschieden dem Grade nach oder der Art nach nennen soll, ist mehr ein Wortstreit als ein Streit um die Sache. Wenn, wie vielfach gesagt wird, spezifisch oder der Art nach nur das verschieden ist, was verschiedenen Ursprung hat, alles aber, was denselben Ursprung hat, nur gradweis verschieden ist, dann sind alle geistigen Vorgänge, die höchsten wie die niedrigsten nur gradweis verschieden, sofern sie alle nur Kombinationen einfacher Vorstellungen sind. Darnach ist auch das geistige Leben der Tiere von dem der Menschen nicht spezifisch verschieden. Wird jedoch auf die Funktion und die Äufserungen der einzelnen geistigen Zustände und Kräfte gesehen, so wird jeder die blofse Association und das logische Denken, das Vorstellen und Wollen, das Fühlen und Vorstellen und Wollen als spezifisch verschieden betrachten.

Nun mag man immerhin zugeben, dafs es der Psychologie noch nicht in allen Beziehungen gelungen ist, das, was als spezifisch verschiedenes in die Augen fällt, vollständig aus den Sinnesempfindungen als aus dem einfachsten Material abgeleitet zu haben, so ist es doch gewifs, dafs der hier eingeschlagene Weg der allein richtige ist, auf dem man allein einen Fortschritt hoffen darf.

Der Darwinismus schlägt jedoch diesen Weg vielfach nicht ein. Er geht auch davon aus, dafs das höhere geistige Leben nur allmählich aus dem niederen hervorgegangen ist, aber er denkt das höhere schon potentiell in das niedere hinein. Es wird das höhere nicht eigentlich aus der Wechselwirkung einfacher Elemente abgeleitet, so dafs aus der Wechselwirkung der einfacheren Elemente etwas hervorgeht, was als solches in keinem der Elemente liegt, vielmehr sieht man das höhere ohne weiteres in dem niederen, wenn auch nur, wie gesagt wird, potentiell, keimartig. Es werden die thatsächlich gegebenen spezifischen Unterschiede verwischt und ein-

ander so nahe gerückt, bis kein Unterschied mehr vorhanden zu sein scheint.

So wird z. B. zuweilen alles Geschehen ohne weiteres als geistig betrachtet. Das, was man Animismus oder Panpsychismus nennt, besteht eben darin, keinen Unterschied zwischen körperlichem und geistigem Geschehen gelten zu lassen, sondern beides als Eins, als verschiedene Seiten Eines und desselben anzusehen. Das körperliche Geschehen, die Bewegung ist schon als solche geistig. Und das Geistige ist Bewegung.

Wiederum alles geistige Geschehen ist ohne weiteres bewufst, ja schon Selbstbewufstsein. Desgleichen alles Geschehen ist Wille. Die sogenannte voluntaristische Psychologie verwischt den Unterschied zwischen Wollen und Begehren, zwischen Begehren und Vorstellen, zwischen Vorstellen und Geschehen überhaupt. Alles Werden selbst in der physischen Welt ist darnach Wille.

So werden auch die Grenzen zwischen Organischem und Unorganischem verwischt, indem alles Unorganische, sofern es sich bewegt, sofern es Kräfte äufsert, chemische Wirkungen ausübt, für organisch, geistig, wollend, ja selbstbewufst gilt.

So wird das Nützliche und das Ästhetische und sittlich Wertvolle einander so genähert, bis kein Unterschied mehr zu finden ist.

So werden auch Pflanze und Tier, Tier und Mensch als nicht spezifisch verschieden angesehen.

Man wird im weiteren Verlauf noch finden, dafs hier keine wissenschaftliche Ableitung der einen Stufe aus der niederen vorangegangenen stattfindet, sondern dafs nach Art der alten Naturphilosophie die höhere in der niederen liegend gedacht wird als vorhandener Keim, als Synthese a priori, als dialektisches Moment, als angeborene Anlage, oder wie man sonst die Ausdrücke wählen mag. Es ist nicht eine organische Entwicklung des einen aus solchen Elementen, die das zu Entwickelnde noch nicht sind, sondern es ist nur ein mechanisches Herausnehmen des einen aus solchen, in welchen das Zuentwickelnde bereits vorhanden ist.

Dies soll nun zunächst gezeigt werden an der Art, wie namentlich Romanes das Seelenleben der Tiere in Beziehung zu den Geisteskräften der Menschen auffafst.[1])

---

[1]) Romanes: Die geistige Entwicklung beim Menschen. Ursprung der menschlichen Befähigung. Deutsch. Leipzig, Günther, 1893. 432 S.

Über Verstand der Tiere

Die Ansicht von Romanes ist etwa folgende. Es besteht keine bestimmte Grenze zwischen tierischer und menschlicher Geistesentwicklung. Auch die höchsten Gebilde des menschlichen Geistes haben sich entwickelt aus so einfachen Anfängen, wie wir sie noch bei sprachlosen Kindern und Tieren finden.

Diese Gedanken hätte Verfasser sehr genau bestimmt finden können bei Herbart und den psychologischen Arbeiten von dessen Schülern. Das Bestreben Herbarts geht ja darauf aus, zu zeigen, dafs keine Grenzlinie zwischen den unteren Geistesvermögen, die man den Tieren zuschreibt, und den oberen besteht, die allein dem Menschen zukommen sollen. Es beklagt es, dafs man bei den hohen Abstraktionen z. B. der Kategorieen die Kinder, Naturvölker und Tiere ganz vergessen habe. Das Eigentümliche seiner Psychologie besteht gerade darin, nachzuweisen, wie aus dem geistigen Material, was die Sinne liefern, sich die höheren und höchsten Gebilde: das begriffliche Denken, die Sprache, das Ich, Moral und Religion entwickeln. Man sollte denken, es müfste den Verfasser sehr anheimeln, wenn er z. B. bei Herbart die Anmerkung zum § 130 der Psychologie als Wissenschaft läse.

Leider scheint Verfasser nur sehr mangelhafte Psychologieen zu kennen. Was er psychologisches giebt und von anderen mitteilt, ist meist sehr unbestimmt. Wo er z. B. auf das Selbstbewufstsein zu sprechen kommt, hebt er, aber nur sehr unbestimmt, hervor, dafs Kinder dasselbe noch nicht haben, dafs hierbei die Vorstellung des eigenen Leibes die Grundlage bildet. Alle die Arbeiten, welche in dieser Beziehung so reichlich vorliegen, scheint er nicht zu kennen.

Ein grofser Teil seiner psychologischen Auseinandersetzungen bewegt sich in einer Art Wortstreit, er fragt und sucht zu entscheiden, ob etwas nur sinnlich oder schon verstandesmäfsig ist, ob es begrifflich, ob es ein Urteil, ein Schlufs ist u. s. w. Den gröfsten Teil dieses Werkes nehmen Erörterungen über die Sprache ein, es soll nämlich nachgewiesen werden, wie sich unsere Sprache aus sehr wenig Wurzeln, aus Gebärde und Zeichen entwickelt hat.

In dem Gedanken, dafs alle geistige Entwicklung mit sehr einfachen Elementen, nämlich den sinnlichen Wahrnehmungen begonnen hat, und dafs sich diese einfachen Anfänge und die nächsten Schritte der Entwicklung auch bei den Tieren finden, diesen Gedanken kann man dem Verfasser ohne weiteres zugeben, es mufs jedoch bemerkt werden, dafs das, was Verfasser nur anregt und anfängt, schon bei weitem besser auseinandergesetzt ist.

Das gilt nicht nur von der Art, wie die einfachen geistigen Elemente psychologisch weiter verwendet, sondern auch, wie sie aufgefafst und beurteilt werden. Wie schon in seinem ersten Werke[1]) ist Verfasser fast überall geneigt, zu viel Intelligenz in den Handlungen der Tiere zu sehen. Es zeigt sich, dafs er die Lehre von der Association und Reproduktion nicht genügend gefafst hat. Es sollen einige Beispiele besprochen werden. Es macht immer den Eindruck, als wolle er die thatsächliche Kluft zwischen der geistigen Stufe des Tieres und des Menschen überbrücken, dadurch, dafs er die Thätigkeiten der Tiere im menschlichen Sinne deutet und so möglichst nahe an das menschliche Denken heraufrückt.

Darwin (Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl, 1875, S. 107) sagt: Wenn ein Hund in der Entfernung einen anderen Hund sieht, so ist es oft ganz klar, dafs er nur im abstrakten Sinne wahrnimmt, dafs es ein Hund ist; denn wenn er näher kommt, so ändert sich sein ganzes Wesen plötzlich, wenn der andere Hund mit ihm befreundet ist. Dazu bemerkt Strümpell: Man braucht hier statt der Worte »im abstrakten Sinne« nur die Worte zu setzen, dafs er in unklarem oder undeutlichem Sinne wahrnimmt, um auf den Weg der richtigen psychologischen Interpretation dieses und ähnlicher Fälle zu kommen.[2]) In diesem Sinne ist zu deuten, wenn von einem Kinde, das mit der Flasche aufgezogen wurde, erzählt wird, es bezeige eine Freude, wenn es irgend eine ähnliche Flasche sähe (S. 27). Preyer und der Verfasser schliefsen daraus, das Kind habe also schon einen allgemeinen oder abstrakten Begriff von Flasche. »Ein Hund, der seinen Herrn verloren hat, läuft zu einer Gruppe Menschen vermöge einer allgemeinen Idee, die ihm die Eigenschaften vorstellt, welche sein Herr mit jenen Menschen gemein hat« (S. 57). »Wenn ich meinem Hunde ‚Katz‘ zurufe und er fängt an zu jagen und zu suchen, so entsteht in ihm eine Idee, nicht von einer besonderen Katze, sondern von einer Katze im allgemeinen; oder wenn er zufällig die Fährte eines anderen Hundes kreuzt, und die Witterung des fremden Hundes ihn mit dem Schweife wedeln, oder in Erwartung des Kampfes das Haar auf seinem Rücken sich sträuben läfst: die Witterung eines unbekannten Hundes mufste bei ihm nicht die Vor-

---

[1]) Vergl. darüber in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVII. Über den Instinkt der Tiere. Mit besonderer Rücksicht auf Romanes und Spencer.

[2]) L. Strümpell: Die Geisteskräfte der Menschen, verglichen mit denen der Tiere. Ein Bedenken gegen Darwins Ansicht über denselben Gegenstand. Leipzig, Veit, 1878. S. 63.

stellung eines besonderen Hundes, sondern eine allgemeine Idee des Tieres Hund in ihm entstehen lassen« (S. 29).

In diesen und ähnlichen Fällen reproduziert eine sinnliche Wahrnehmung, ein Geruch oder Ton oder Bild andere damit verbundene Vorstellungen, z. B. der Geruch der Fährte ruft das ganze Bild eines Hundes wach, allerdings schwerlich eines bestimmten Individuums; insofern kann man sagen, nur ein allgemeines Bild. Allein dies ist doch noch sehr weit davon entfernt, ein allgemeiner Begriff zu sein, es handelt sich hier wohl nur um einen ganz dunkeln, weil sehr unvollständig aufgefafsten Gesamteindruck. Das ist freilich der Anfang zur Bildung allgemeiner Begriffe, und darauf kam es wohl dem Verfasser auch nur an. Wenn dem Hund in solchem Falle etwas vorschwebt, so könnte es wohl die letzte Katze sein, die er verfolgt hat, wenigstens läuft mein Hund, wenn wir rufen: Kätzchen, meist an die Stelle, wo er zuletzt eine Katze gesehen hat. Ja, er sitzt dann wohl eine halbe Stunde lang unter dem Baum, schaut hinauf, bellt, kurz, gebärdet sich ganz so, als sähe er dort die Katze leibhaftig. Man könnte an eine Sinnestäuschung denken, wenn es nicht fast täglich vorkäme. Unter Umständen scheinen sich den Tieren Reproduktionen fast mit sinnlicher Klarheit darzustellen.[1])

An Allgemeinbegriffe ist hierbei wohl nicht zu denken. Wenn ich rufe: »Kätzchen«, so wird bei häufiger Wiederholung die betreffende Jagdbewegung im Hunde ausgelöst, ohne dafs der Hund wohl an eine Katze denkt, es ist nicht anders, als wenn der Hund irgend einen Befehl ausführt, z. B.: Hier, fafs, bring's u. s. w. Wenn Darwin zu seinem Hunde in einem eifrigen Tone sagt: such, such, wo ist es, so nimmt er dies sofort als ein Zeichen, dafs irgend etwas aufgestöbert werden soll, er sieht sich um, stürzt in das nächste Dickicht, sieht an einem Baum in die Höhe. Weisen nun diese Handlungen nicht deutlich darauf hin, dafs der Hund in seiner Seele einen allgemeinen Begriff oder eine Idee davon hatte, dafs irgend ein Tier zu entdecken sei?« (S. 55.)

Wenn ich meinen Hund zurückschicke mit dem Befehl: such verloren, was soll ihm da als das Verlorene vorschweben? Es kann ein Stock, ein Handschuh, ein Taschentuch, ein Schlüsselbund u. s. w. sein. Wahrscheinlich schwebt ihm gar nichts vor, weder etwas Bestimmtes, noch etwas Allgemeines, sondern der gehörte Befehl löst durch die häufige Association das Zurücklaufen und Umhersuchen aus, bis ihm der betreffende Geruch in die Nase und damit der dazu

[1]) Flügel: Seelenleben der Tiere, 1886, S. 34.

gehörige Gegenstand in die Augen kommt. Oft auch sieht er den schon öfters gebrachten bekannten Gegenstand bereits von ferne.

Noch weniger ist an allgemeine Begriffe zu denken bei dem, was Verfasser mehrfach als Beispiel verwendet, dafs nämlich das Tier einen allgemeinen Begriff vom Efsbaren und Nicht-Efsbaren haben soll. »Wenn wir einem (höheren) Tiere etwas Futter von irgend einer ihm unbekannten Art reichen, so wird das Tier nicht unmittelbar darnach schnappen, noch dasselbe sofort zurückweisen, sondern es unterwirft das Gebotene einer sorgfältigen Prüfung, ehe es sich dasselbe zueignet. Dies beweist, wenn irgend etwas, dafs ein solches Tier eine allgemeine oder abstrakte Idee von süfs, bitter, heifs oder überhaupt von efsbar oder nicht efsbar hat, da der Antrieb zur Prüfung offenbar darin besteht, sich zu vergewissern, welche der zwei allgemeinen Ideenarten dem geprüften Gegenstande eigen sei.« (S. 28.) Sollte wirklich eine sorgfältige Prüfung stattfinden? Jedenfalls dauert diese nicht lange. Das betreffende Futter, wenn es ein dem Tier zuträgliches ist, regt die Geschmacks- und Geruchsnerven an und in diesem Falle wird es verzehrt. Was ein Tier nicht frifst, z. B. Giftpflanzen, regen wahrscheinlich die Nerven gar nicht an, oder erregen ein Abscheu. Ich warf einmal einem Tiger in seinen Käfig eine Semmel, solange die Semmel rollte, erregte sie wie alles sich Bewegende die Aufmerksamkeit des Tieres, dann aber wurde die Semmel so wenig beachtet oder geprüft, wie etwa ein Stein. Ich habe nicht bemerkt, dafs ein Hund erst die Speise prüft, er wählt aus mehreren gleichzeitig dargebotenen Speisen sofort die, welche ihm am besten schmeckt, welche nämlich die Geruchsnerven in der angenehmsten Weise erregt, dann erst nimmt er das, was ihm weniger behagt. Man biete ihm aber eine Apfelsine, er beriecht sie kaum. Wie oft aber läfst ein Hund auch sein Lieblingsfutter stehen, wahrscheinlich ist ihm dann nicht wohl, die sonst angenehmen Geruchsempfindungen sind ihm jetzt zum Ekel. Ich habe Hunde und Katzen bei einem Bäcker neben frisch gebackenem Kuchen sitzen sehen, das Gesicht abgewendet, ihnen war dieser Geruch und Geschmack jedenfalls durch früheren übermäfsigen Genufs zum Ekel oder völlig gleichgiltig. An allgemeine Ideen braucht man dabei nicht zu denken. Man könnte ebenso gut sagen, der Vogel müsse einen allgemeinen Begriff haben von Feind und Freund. Jeder kennt das Warnen der Vogelmutter, wenn sie Junge hat. Dies Warnen hat auch einen guten Sinn, wenn es etwa vor einer Katze warnt. Aber der Warnungsruf ertönt ebenso, wenn ein Hund, eine Ziege, ein Schaf oder ein Mensch kommt. Der Vogel hat in dieser Beziehung keinen Begriff von dem, was ihm schädlich ist und was nicht. Es scheint

vielmehr alles Störende, alles, was sich in augenfälliger Weise in seinem Gesichtskreis bewegt, seine Besorgnis und seinen Warnungsruf zu erregen.

Als ein Beispiel der Verallgemeinerung einer bestimmten Erfahrung erzählt Verfasser von einem Affen, der mühsam von selbst gelernt hatte, den Stiel von einem Handbesen ab- und anzuschrauben und dies dann bei allen Gegenständen mit ähnlichen Stielen mit und ohne Erfolg versuchte. Am meisten ist hier zu bewundern, daſs es dem Affen wenigstens manchmal gelang, den Stiel wieder anzuschrauben. Doch ist hier weniger der Verstand, als die Ausdauer des Versuchens bemerkenswert, hingegen der Umstand, daſs er dies Verfahren verallgemeinerte, d. h. andere Stiele ab- und anschraubte, ist nicht zu deuten als eine Art begrifflicher Verallgemeinerung, als »ein unfragliches Zeugnis von intelligenter Erkenntnis eines Prinzips« (S. 64). Hier hat man einen der einfachsten Fälle der Reproduktion nach dem Gesetz der Ähnlichkeit, sich unter ähnlichen Verhältnissen ähnlich zu verhalten. Ein Hund, der gelernt hat, eine Thüre zu öffnen, überträgt dies leicht auf andere Thüren mit ähnlichen Klinken, aber sowie das Schloſs ein wenig anders, nur etwas höher ist, kann er sich nicht helfen. Wie gering die Kombinationsfähigkeit ist, sah ich neulich an meinem gelehrigen Pudel. Er weiſs sehr genau den Weg zur Treppe hinab zu finden, wenn er sich im oberen Stock befindet und er von unten gerufen wird. Nun warfen wir vor seinen Augen ein Stück Brot zum Fenster hinunter, er sah unten das Brot liegen, kam aber nicht auf den Gedanken, hinunterzulaufen, es zu holen, wie er es gewohnt ist, wenn er hinunter gerufen wird, eher machte er Miene, zum Fenster hinaus zu springen.

Ganz gewiſs werden sich im Tiere die einzelnen Vorstellungen in ähnlicher Weise hemmen, verdunkeln, verbinden, reproduzieren u.s.w. wie in uns, es werden sich infolgedessen auch Gesamteindrücke ähnlicher Gegenstände bilden, aber diese sind noch sehr weit entfernt, Allgemeinbegriffe zu sein. Ein Hund sieht seinen Herrn in der mannigfaltigsten Kleidung und Stellung, das wird auch einen Gesamteindruck der Gestalt hinterlassen, aber das Erkennen geschieht jedenfalls gewöhnlich durch den Geruchssinn. Und wenn er jeden zur Familie Gehörenden sofort als solchen erkennt, selbst wenn er ihn noch nicht gesehen hat, so ist es wahrscheinlich ein Geruch, der ihn leitet. Man könnte hier sagen, der allen anhaftende Geruch ist als gemeinsames Merkmal aller ein Gesamteindruck, eine Art psychischer Allgemeinbegriff geworden, wenn es nicht viel einfacher wäre, zu sagen: jedesmal, wo sich dem Hunde der bekannte Geruch darbietet,

da reproduziert er auch dieselben Vorstellungen und demgemäfs dasselbe Verhalten. So folgt der Hund auch bekanntlich der Fährte eines ganz Unbekannten, falls dieser die Stiefeln von des Hundes Herrn anhat.

Ein Hund unterscheidet gewöhnlich sehr genau einen Bettler von einem besser Gekleideten. Hier hat der Hund ohne Zweifel den Gesamteindruck von einem Bettler als Reproduktion mehrerer ähnlicher Gesichtseindrücke.

Ein Hund unterscheidet sehr genau Hund und Hündin, vielleicht auch Mann und Frau, vielleicht — wiewohl ich es nicht glaube — den Bullen von der Kuh, den Hahn von der Henne. Aber wird er je Hund, Mann, Bulle als männlich zu einem Begriffe zusammenfassen? Es müfste denn für eine Hundenase ein gemeinsamer Geruch dafür vorhanden sein.

Ein Papagei hatte den Haushund Kocco rufen hören. Infolgedessen rief er nachher jeden Hund Kocco. J. B. Meyer (philos. Zeitfragen, 1870, S. 146) schliefst daraus, dafs der Papagei unfähig war, einen Allgemeinbegriff zu bilden. Liebmann (Analysis der Wirklichkeit, 1880, S. 507) sieht daraus, dafs der Papagei die Ähnlichkeit des Haushundes mit anderen Hunden sehr wohl herausgefunden hatte. Es war in ihm eine Gemeinvorstellung oder der Begriff von dem entstanden, was wir Hund nennen. Man sollte hierbei Gemeinvorstellung und Begriff nicht ohne weiteres gleich setzen. Eine Gemeinvorstellung, wenn schon in sehr unbestimmtem, unklarem Sinne, wie die Erkenntnis einer gewissen Ähnlichkeit des Haushundes mit anderen Hunden ist nicht zu verkennen, sonst würde der Anblick des einen nicht an den andern erinnern. Indes kann man dies nicht einen Begriff nennen.

Als ein besonderer Fall des Begriffsvermögens läfst sich das Verständnis für Zahlen und für die Kausalität ansehen. Um zu zeigen, dafs den Tieren auch die Kenntnis der Zahlen und des Zählens nicht unmöglich sei, wird angeführt. Es sollten Krähen auf ihren Nestern geschossen werden, aber nach den ersten Schüssen kamen sie nicht wieder. Nun wurde eine Krähenhütte gebaut, aber kaum war der erste Schufs daraus gethan, so hielten sich die Krähen fern. »Um den mifstrauischen Vogel zu täuschen, wurde der Plan ausgeheckt, zwei Leute in die Hütte zu schicken, von denen einer wieder wegging, während der andere zurückblieb. Die Krähe zählte jedoch und hielt sich in Entfernung. Am nächsten Tage kamen drei Leute und wiederum bemerkte sie, dafs nur zwei herauskamen, zuletzt hielt man es für nötig, fünf oder sechs Leute hineingehen zu lassen, um das

Tier aus seiner Rechnung zu bringen. Der Vorgang wiederholte sich stets, so oft der Versuch gemacht wurde.« (S. 59.) Es wird nicht erzählt, ob die Krähe es merkte, wenn sich auch nur ein Mensch in der Hütte verborgen hielt. Denn es liegt weit näher, anzunehmen, daſs ein Vogel mit so scharfen Sinnen, wie die Krähe, auf irgend welche Weise die Nähe eines Menschen sollte gewittert haben, als anzunehmen, sie habe gezählt und subtrahiert. Etwas ähnliches wird von einer Eule berichtet.

So hat es auch ein Affe verstanden, die geforderten Strohhalme durch ein Loch seines Gitters zu geben und zwar je nach Befehl durch ein Loch nahe am Boden oder am Schloſs oder in der oberen Reihe. Verfasser scheint geneigt anzunehmen, der Affe habe die Löcher seines Gitters abgezählt. Hier liegt die Annahme näher, der Affe sei der Richtung des Blicks seines Herrn gefolgt. Man weiſs ja, wie man Hunde abrichten kann, nach dem bloſsen Blick Täfelchen mit Zahlen und Buchstaben zu bringen und zusammenzusetzen.

Eine Idee von Kausalität sieht Romanes in den häufigen Beispielen, wo etwa eine Katze jemand an eine Thüre klopfen sieht und bemerkt, daſs darauf die Thür geöffnet wird; sie erinnert sich dessen, wenn sie selbst dort hineinzukommen wünscht, springt an den Klopfenden und erwartet, daſs die Thür geöffnet wird. »Kann man darnach leugnen, daſs bei diesem Akte der Folgerung oder Nachahmung oder welchen Namen wir sonst dafür wählen wollen, die Katze zwischen dem Klopfen und Öffnen eine Verbindung wahrnimmt, die sie fühlen läſst, daſs das erstere in irgend einer Weise als vorhergehend gefordert wird, um das letztere als nachfolgend zu bestimmen? Und was ist dies anders, als eine Wahrnehmung von kausaler Beziehung?« (S. 62.) Noch mehr. Eine Erkenntnis der Gleichwertigkeit zwischen Ursache und Wirkung, so daſs sie ein wahrgenommenes Äquivalent als eine Erklärung erkennen, soll durch folgendes bewiesen werden. Ich hatte einen Setter, der sich stark vor dem Donner fürchtete. Eines Tages wurde eine Anzahl Äpfel auf dem Holzboden einer Apfelstube ausgeschüttet und sowie ein Sack ausgeschüttet wurde, verursachte er durch das ganze Haus ein Geräusch wie von fernem Donner. Mein Hund wurde bei dem Klange vom Schreck ergriffen; als ich ihn aber in die Äpfelstube brachte und ihm die wahre Ursache des Geräusches zeigte, wurde er wieder so lebendig und munter wie zuvor.« (S. 62.)

Das Beispiel von der Katze ist eine sehr einfache Association häufig wiederholter Erlebnisse.

In dem anderen Beispiel von dem Hunde könnte man annehmen,

dafs schon die Gegenwart seines Herrn, der sich mit ihm abgab, die Furcht vor dem Donner gemildert hatte. Aber es setzt noch keine Erkenntnis von Ursache und Wirkung voraus, auch wenn man zugiebt, dafs der Hund häufig die Erfahrung gemacht hat, dafs das Ausschütten von Säcken Geräusch hervorbrachte und dieses Geräusch für ihn völlig gefahrlos war. Gefahrlos erweist sich ja auch der Donner; und darum wird er von den meisten Tieren nicht weiter beachtet. Dafs Pferde, wenn es blitzt, zuweilen scheu werden, ist nicht zu verwundern. Der Hund nun ist schon von Natur wachsam, d. h. er begegnet Störungen seines geistigen Gleichgewichts, also allem Fremden, mit Zorn, er wird meist noch dazu erzogen, auf Geräusche zu achten, ihnen nachzuspüren und anzuzeigen. Findet er nun bei dem Geräusch, z. B. beim Öffnen der Thüre, beim Hämmern und Klopfen, oder auch beim Ausschütten von Äpfeln seinen Herrn oder einen Bekannten in einer Stellung und Bewegung, auf welche er gewöhnt ist, ein Geräusch zu vernehmen, so wird er darauf nicht besonders reagieren. Hingegen erschrickt ein Hofhund meist, wenn neben ihm von seinen Bekannten geschossen wird. Es ist ihm ungewohnt. Fürchtet sich ein Hund vor dem Donner, so mag dies wohl daran liegen, dafs ihm dies ungewohnt ist, dafs er dies Geräusch nicht zu deuten weifs, er findet keine der bekannten Umstände, denen er sonst zornig oder freundlich begegnen könnte. Es mögen zuweilen auch elektrische Spannungen der Luft mitwirken.

Darauf könnte Romanes nun sagen: Damit ist ja zugestanden, was ich meine, der Hund sucht nach einer Ursache, kann sie nicht finden, sucht, »das Geheimnisvolle aufzuklären« und wo dies nicht gelingt, stellt sich der Affekt der Verlegenheit, der Furcht ein.

Man wird ihm auch zugestehen müssen, dafs der Begriff von Ursache und Wirkung sich entwickelt aus der blofsen Association dessen, was gleichzeitig oder bald nach einander eintritt. Ja bei sehr vielen Menschen wird in vielen Fällen Ursache und Wirkung keine andere Bedeutung haben, als die von Vorzeichen und Folgen. Weiter will Romanes auch nichts sagen, es genügt ihm, wenn zugegeben wird, die Association sei der Anfang des Begriffs der Kausalität und diese Anfänge finden sich bereits beim Tiere.

Die Hauptfrage bleibt immer, warum sind die Tiere nicht weiter gekommen? oder wodurch ist in geistiger Beziehung die Grenze zwischen Mensch und Tier begründet?

Was Romanes nachweist, hat eigentlich niemand ernstlich geleugnet, dafs nämlich das Tier die Anfänge der geistigen Entwicklung mit dem Menschen teilt, das können doch nur die leugnen, welche

die Tiere für bloſse Maschinen ansehen, ihnen also überhaupt keine geistigen Zustände zuerkennen. Sonst aber mag man beide der Art nach oder dem Grade nach verschieden nennen, so viel lehrt doch jede Beobachtung, daſs den Tieren die sogenannten niederen Vermögen, Gedächtnis, Reihenbildung, Gefühl und Begehren in ganz ähnlicher Weise wie den Menschen zukommen. Mag man aber einen Unterschied der Art nach oder dem Grade nach anerkennen, in jedem Falle ist ein nicht zu überbrückender Unterschied vorhanden. Nie erhebt sich ein Tier bis dahin, was man auch nur einigermaſsen einen Begriff von Ursache und Wirkung nennen könnte.

Aus dem Mitgeteilten wird man ersehen, daſs Romanes die Geisteskräfte der Tiere überschätzt und sie zu sehr im menschlichen Sinne deutet. Über den Verstand der Tiere verweise ich auf das, was ich früher in der Schrift über das Seelenleben der Tiere gesagt habe. Hier sei noch hingewiesen auf eine Äuſserung in Brehms Tierleben. Dabei vergesse man nicht, daſs Brehm in erster Reihe zu denen gehörte, welche die Tiere ganz nach Art der Menschen ansehen.

»Leute, welche mit dem Wesen der Elefanten nicht vertraut sind, vermeinen oft in deren Handlungen die Folgen selbständiger Überlegung zu erkennen, während die Tiere doch bloſs verrichten, was ihre Herren sie bedeuten. Es giebt kaum eine feinere Beziehung zwischen Roſs und Reiter, als zwischen einem Elefanten und dem Führer auf seinem Nacken. Ein hervorstechender Zug im Wesen des abgerichteten Elefanten ist eben seine Folgsamkeit, und er verrichtet viele Dinge auf das leiseste Zeichen seines Reiters, dessen Einwirkung gar nicht bemerkt wird von jemand, der nicht eingeweiht ist in die Künste der Abrichtung. Dies hat zu Miſsverständnissen geführt, wie sie auch Sir Emerson Tennent untergelaufen sind, wenn er, das Betragen zahmer Elefanten beim Einfangen wilder auf Ceylon schildernd, unter anderem sagt: ‚Die gezähmten bewiesen das vollkommenste Verständnis für alle Vorgänge, sowohl für den Zweck, der erstrebt wurde, als auch für die Mittel, ihn zu erreichen. Einsichtsvoll bemerkten sie eine Schwierigkeit oder eine Gefahr und gingen ungeheiſsen daran, ihr vorzubeugen.‘ So hoch versteigen sich die Gedanken derer, welche Elefanten bloſs oberflächlich kennen! Ich habe die erlesensten der abgerichteten Elefanten vom Fangbetriebe in Maisur und Bengalen bei der Arbeit gesehen; ich selbst habe mich ihrer unter den verschiedensten Verhältnissen bedient, und dennoch kann ich versichern, daſs ich nicht einen einzigen gefunden habe, der sich fähig gezeigt hätte, sich mit einem unvorhergesehenen Zwischenfalle ohne die Hilfe des Menschen abzufinden.«

Auch sonst sucht jetzt die Forschung ernstlicher die Intelligenz der Tiere in engere Schranken einzuschliefsen, als es wohl früher geschah. So tritt der Ansicht, die insonderheit den Bienen hohe Verstandesgaben beilegte, wonach jede mit vollem Bewufstsein des Zweckes handeln sollte, namentlich eine der heutigen Autoritäten auf diesem Gebiete entgegen, F. Gerstung.[1]) Er zeigt, dafs da, wo man sonst ein Überlegen, Wählen und zielbewufstes Handeln der Bienen zu sehen glaubte, sich vielmehr ein Nicht-anders-können findet, insbesondere dafs das Handeln der Bienen »als eine natürliche, ganz von selbst sich ergebende Folge des Einflusses zu betrachten ist, den die verschiedenen äufseren und inneren Faktoren (Klima, Jahreszeit, Tracht, Jugend oder Alter der Bienen) ausüben.« Vorausgesetzt ist natürlich der ganz wunderbare Bau der Glieder des Bienenstockes. Ebensowenig hat man ein Recht anzunehmen, dafs die Bienen sich gegenseitig aus Wohlwollen füttern und pflegen. Vielmehr werden sie dies thun, weil sie nicht anders können; es ist ein blinder Trieb, mit dessen Ausübung ohne Zweifel Lustgefühle verbunden sind; dagegen werden sich bei verhinderter Ausübung, wenn z. B. zu wenig Maden vorhanden sind, die den Futtersaft abnehmen, Unlustgefühle oder andere Triebe, z. B. zu bauen einstellen.[2])

Über den Schönheitssinn der Tiere.

Fragen wir weiter nach dem Verständnis für das Ästhetische bei den Tieren. Hierbei kommt es natürlich sehr darauf an, was man darunter versteht. Viele nennen schon die Bevorzugung von sinnlich angenehmen Eindrücken, z. B. des Glänzenden, des Tönenden u. s. w. ein ästhetisches Urteil. In diesem Falle ist es leicht, bei Tieren ästhetischen Sinn zu finden. So wird, um zu beweisen, dafs die Tiere Schönheitssinn haben, von dem bekannten Vogelkenner Dr. Russ angeführt, dafs die rabenartigen Vögel auffallende, glänzende und bunte Dinge zusammenschleppen, dafs der australische Kragenvogel ein Vergnügungsnest, nicht zum Brüten, sondern blofs zum Vergnügen baut und dasselbe mit bunten Federn, Muscheln, Schneckenhäusern, farbigen Steinchen, gebleichten Knochen, bunten Läppchen u. s. w. ziert.

[1]) In seinen Schriften z. B. Wahrheit und Dichtung über die innersten geheimnisvollen Lebensvorgänge des Biens, 1894, und Grundgesetz der Brut- und Volksentwicklung des Biens, 1894.

[2]) Eine ähnliche Warnung vor Überschätzung der Ameisenintelligenz siehe bei Smalian: Altes und Neues aus dem Leben der Ameisen (Zeitschrift für Naturwissenschaft, Bd. 67, 1894. Vergl. über Psychologie und Entwicklung der Ameisen, Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XX.

Aber das kann man noch keinen Schönheitssinn nennen. Glänzende Farben üben einen gewissen sinnlichen Reiz aus des Gefallens oder auch des Zorns wie das Rot auf den Stier und den Truthahn.

Ob die Weibchen ein Gefallen an den bunten Männchen haben, ist sehr ungewifs. Hühner nehmen bekanntlich ihren Hahn an, auch wenn man ihn noch so sehr entstellt hat, ebenso stört es die Taube nicht, wenn man ihren Täubert anders gefärbt hat. Sollte es aber nachweisbar sein, dafs die Weibchen die buntern Männchen bevorzugen, so wäre das immer nur ein sinnlicher Reiz der grellen Farbe, kein Schönheitssinn.

Für die sexuelle Zuchtwahl in diesem Sinne giebt es noch keine Beweise, wohl aber viele Thatsachen dagegen, z. B. die bunten und schönen Zeichnungen bei den geschlechtslosen Raupen, oder bei den Fischen und Amphibien, bei denen von Wahl keine Rede ist. Man beobachte nur die Pfauhennen, wie gänzlich gleichgiltig sie bleiben, selbst wenn der Pfauhahn recht andringlich seine ganze Schönheit entfaltet. Auch die Tänze der Männchen können nicht beweisen, dafs die Weibchen daran Gefallen haben. Bei vielen Vögeln haben die sexuellen Funktionen nur dann Erfolg, wenn ein gewisses Echauffement vorangegangen ist. Daher das gegenseitige Haschen und Verfolgen. Auch hier kann jeder beobachten, dafs auf die Taube das Tanzen und Treiben des Täuberts ohne jeden Eindruck bleibt. Übrigens kommen hierbei merwürdige Verirrungen vor. Romanes (Geistige Entwicklung im Tierreich, 1885, S. 185) berichtet von einem Täubert, der vor einer braunen Bierflasche stundenlang knixte und tanzte.

Ferner wird angeführt, die Vögel lernten von Jahr zu Jahr ihr Nest kunstvoller bauen. Hieran ist wahr, dafs die meisten Vögel ihr zweites Nest sorgfältiger bauen als das erste oder das dritte im Jahre. Die Erklärung ist darin zu suchen, dafs der Paarungstrieb seine Höhe mit der Höhe des Jahres erreicht. Da ist alles, das Gefieder, der Gesang, das Brüten, das Füttern am sorgfältigsten. Dann nimmt die Brutpflege und damit die Sorgfalt im Nestbau wieder ab.

Ferner wird angeführt, dafs die Vögel ihr Gefieder putzen, dasselbe namentlich von Leim und Schmutz befreien, auch dafs die Katze sich leckt u. s. w. Es ist nicht viel anders, als wenn der Hund sich flöht. Das beruht nicht auf Schönheitssinn. Es ist ohne Zweifel ein ungewohntes Gefühl, wenn Federn oder Haare zusammengebacken sind, sicherlich dem ähnlich, wenn wir die Haare nicht gekämmt haben. Dafs ein Pferd, wenn ihm das leichtere Kutschgeschirr aufgelegt wird, eine freudigere und stolzere Haltung annimmt, als wenn es in den schweren Lastwagen gespannt wird, ist sehr natürlich. Da

wirkt die Erinnerung an die leichtere Bewegung vor der Kutsche u. s. w. mit. Vielfach wird angeführt, dafs die Kavalleriepferde die Signale verstehen und sich von selbst darnach richten. Gesetzt, es wäre so, wie viele lustige Geschichten erzählen,[1] so würde das nur beweisen, dafs das Pferd Töne und Tonfolgen unterscheiden kann, und dafs zwischen gewissen Tonfolgen und bestimmten Bewegungen durch lange Übung eine feste Association eintritt; Schönheitssinn würde das Tier hiermit nicht verraten, es würde die betreffende Bewegung vollziehen, auch wenn das Signal in den greulichsten Mifstönen gegeben würde, vorausgesetzt, dafs das Signal immer in derselben Weise ertönt.

Es ist aber sehr die Frage, ob wirklich das Pferd jedes Signal richtig befolgt. Manche Reiter meinen es allerdings, andere aber sagen, wird das Signal geblasen, so geht natürlich durch Rofs und Reiter ein Ruck, wenn nun auch der Reiter noch nicht selbst die betreffende Bewegung auszuführen weifs, so richtet sich das Tier nach den anderen; steht es aber mit seinem unkundigen Reiter allein, so wissen beide das Signal nicht zu befolgen. Bemerkenswerte Untersuchungen über das musikalische Gehör der Pferde hat die zoologische und botanische Abteilung für Westfalen und Lippe angestellt und ist dabei zu folgendem Ergebnis gelangt: »Die jetzt beendeten Untersuchungen über die musikalische Gehörsfähigkeit haben ergeben, dafs die Pferde ein äufserst geringes Verständnis für Musik, Takt und militärische Signale haben. Nach den von der Sektion aufgestellten Untersuchungen ist aufs klarste bewiesen, dafs den Pferden jeder Taktbegriff abgeht, so tanzen dieselben beispielsweise im Zirkus nicht nach dem Takte der Musik, sondern vielmehr spielt die Musik nach dem Tanzschritt der Pferde. Andere Untersuchungen haben ergeben, dafs die Militärpferde Hornsignale nicht verstehen. Lediglich der Reiter oder der Nachahmungstrieb des Pferdes veranlassen dieses, die nach den Signalen geforderten Bewegungen auszuführen; hört das Pferd, wenn es auch noch so geschult ist, ein Hornsignal, so bleibt es dabei gänzlich teilnahmslos; das gleiche gilt, wenn ein Trupp Kavalleriepferde ohne Reiter Hornsignale hört.[2])

[1]) So wird berichtet, dafs im alten Sybaris die Pferde der Reiterei abgerichtet waren, nach bestimmten Tonweisen zu tanzen. In der Schlacht (um 500 v. Chr.) benutzte dies der feindliche Führer Milo aus Croton, er liefs gerade während des entscheidenden Angriffs die Tonweisen blasen, nach denen die sybaritischen Pferde zu tanzen pflegten. Dadurch wurden die Pferde für ihre Reiter unlenkbar und die Schlacht ging verloren (Aelian. de animal. XVI. 23).

[2]) Schorers Familienblatt, 1890, Nr. 8.

Man könnte ferner anführen, dafs die Vögel ihre Eier in den Nestern nach gewissen geometrischen Gesetzen anordnen, wie MOORIS GIBBS mitteilt. Derselbe will beobachtet haben, dafs durch die Art, wie die Vögel ihre Eier ordnen, der Raum im Neste immer auf die denkbar beste Weise ausgenutzt werde. Vögel, welche viel Eier legen, ordnen sie ringförmig, die mehr spitzen Enden nach innen gekehrt, andere, deren Eier elliptisch sind, reihen dieselben mit der Längsseite aneinander. Bringt man ein Ei aus seiner Lage, so findet man es sicher am anderen Morgen zurecht gerückt. Unter den zahlreichen oft recht schwierigen Fällen, die er untersuchte, war keiner, der nicht einem Mathematiker Ehre gemacht hätte.

Sicherlich macht eine so regelrechte Anordnung einen ästhetischen Eindruck, allein es wird angegeben, dafs nicht Schönheits- sondern Zweckmäfsigkeitsrücksichten hier obwalten. Und diese letzteren wird man schwerlich der klugen Berechnung der Tiere selbst zuschreiben.

Auch die Reinlichkeit, welche die meisten Vögel hinsichtlich ihres Nestes beobachten, wird zuweilen herangezogen, um den Schönheitssinn der Tiere zu beweisen. Sonst giebt man dem auch eine andere Deutung. Durch das Wegschaffen des Kotes aus dem Nest wird es nämlich bewirkt, dafs es sich den Feinden weniger leicht verrät. Bekanntlich machen Tauben und der Wiedehopf eine Ausnahme davon, letzterer wohl, weil er mit seinem dünnen Schnabel den Kot nicht tragen kann.

Es ist freilich nicht anzunehmen, dafs der Vogel das Nest rein hält, in der bewufsten Absicht, den Feinden das Nest zu verbergen. Der Darwinist sagt: zufällig variierten einige Vögel oder deren Ahnen dahin, den Kot ihrer Jungen fortzutragen. Dadurch blieb ihr Nest verborgen und ihre Brut gedieh, während die anderen ihren Feinden erlagen. Wiederum kann man hier nicht annehmen, dafs der Vogel, als er die ersten Male zufällig den Kot forttrug, alsbald den Vorteil merkte und absichtlich dieses vorteilhafte Verfahren beibehielt und ausbildete. Vielmehr kann auch hier nach der Theorie nur der Zufall die anfangs einmal ausgeübte Thätigkeit befestigt und ausgebildet haben. Darnach sollte man allerdings erwarten, die Taube und der Wiedehopf seien längst ausgestorben, wenn es nämlich wirklich so gefährlich war, den Kot der Jungen nicht fortzutragen.

So pflegt es auch erklärt zu werden, warum die Katze ihren Kot verscharrt. Fast in allen darwinistischen Büchern findet man den Hund angeführt als Beispiel, wie rudimentär und zwecklos das Bestreben geworden sei, seinen Kot zu verbergen. Der Hund kratzt

und scharrt mit den Hinterfüfsen nach der Ausleerung auch da, wo es gar keinen Sinn hat, z. B. auf dem Pflaster.

Allein erstens ist dies keineswegs immer der Fall, und dann nehme man die andere Gewohnheit des Hundes hinzu, nämlich seinen Kot hoch zu legen, auf Steine und Erderhöhungen. Beide Gewohnheiten stimmen offenbar nicht zusammen. Wenn das Scharren den Zweck hatte, den Kot zu bedecken und seine Spur zu verbergen, so wird doch der hochgelegte Kot gar nicht von der aufgescharrten Erde getroffen, verrät vielmehr recht deutlich die Spur des Hundes. Wahrscheinlich deuten wir die Gewohnheit des Hundes nach der Ausleerung zu scharren falsch, wenn wir als Zweck oder früheren Erfolg das Verdecken der Spur hinzudenken.

Noch viel wahrscheinlicher aber ist es falsch, das, was man Reinlichkeit bei den Tieren nennt, aus Schönheitssinn abzuleiten.

Wenn nun gar dergleichen benutzt wird, um zu beweisen, das Tier habe ein vollbewufstes Gefühl seiner Schönheit; wenn es sich putze, strebe es darnach, in den Augen seiner Genossen schön zu sein, der Auerhahn z. B. habe bei seinen Tänzen »das vollbewufste Streben, unwiderstehlich zu werden«, so sind das Vermenschlichungen. Man bedenke, was es sagen will, ein Tier wisse darum, wie es einem anderen erscheint, es kenne den Geschmack der anderen und suche seine Erscheinung dem anzupassen!

Am ehesten könnte man noch annehmen, dafs Tieren hinsichtlich der Töne ein gewisses Schönheitsgefühl zukomme. Man denkt dabei zunächst an Singvögel, es giebt auch Beispiele von Spinnen, die durch Musik herbeigelockt wurden, von Hunden und Katzen, die Musikbanden nachliefen,[1]) ähnliches gilt von Gänsen. Doch wer will entscheiden, ob hier das Musikalische als Ästhetisches oder als blofs sinnlich angenehm und aufregend gewirkt hat?

Bekannt ist, dafs Tiere Bilder nicht erkennen. Nur von einem kleinen Titi-Affen am Orinoko berichtet Humboldt, dafs, wenn man ihm die nicht farbigen Tafeln aus Cuviers tableau élémentaire d'histoire naturelle zeigte, auf denen Heuschrecken oder Wespen abgebildet waren, des Affen kleine Hand sich sofort ausstreckte, sie zu erhaschen. Wie benimmt sich ein Hund in ähnlichem Falle? Ich habe, antwortet Humboldt, nie gesehen, dafs ein Gemälde, welches Hasen und Rehe in natürlicher Gröfse und aufs beste darstellte, den mindesten Eindruck auf Jagdhunde machte. Kennt man ein zuverlässiges Beispiel eines Hundes, der das Bild seines Herrn in ganzer Figur erkannte? Es wird be-

[1]) Weismann, Aufsätze über Vererbung. Jena, 1892. S. 618.

richtet: in einer natrumhaltigen Gegend Mexikos ist die Täuschung der fata morgana so grofs, dafs die dortigen Reitpferde beim Anblick wieherten und die Hunde davon stürmten, um die lechzende Zunge zu erfrischen. In Südafrika beginnt bei Ntschokotsa in der Tuffebene eine Reihe von Salzflächen, die mit einer Efflorescenz von Kalk bedeckt, bei untergehender Sonne so vollständig einem See gleicht, dafs Pferde, Rinder, Hunde, sogar die Hottentotten sich täuschen lassen.

Kanarienvögel und andere lassen sich leicht durch ihr Bild im Spiegel täuschen. Sie nehmen hauptsächlich mit dem Gesicht wahr. Ein Hund, der sein Bild im Spiegel sieht, beriecht es, und achtet dann meist nicht mehr darauf. Vor einem Reh, in Thon modelliert, sah ich allerdings einmal einen Jagdhund stehen, aber nur kurze Zeit, dann liefs ihn dies Bild so gleichgiltig als ein Stein.

Ausgestopfte Hunde, denen man durch Reibung an lebendigen Hunden eine Witterung giebt, werden eine Zeitlang von anderen Hunden als wirkliche angesehen und berochen, aber auch nur eine Zeitlang. Der Hund verläfst sich eben auf den Geruch. Einen kastrierten Hund behandeln Hündinnen als ihresgleichen.

Man wird schwerlich Beispiele aus dem Leben der Tiere finden, die unzweideutig einen Schönheitssinn der Tiere beweisen. Es sei denn, dafs man das Schöne mit dem Gefühl des Angenehmen verwechselt, wie ja dies sehr häufig geschieht.

Über das, was man an Tieren das Gemüt und Tugend nennt, wie Treue, Mitleid, Liebe u. s. w. habe ich bereits früher ausführlich gehandelt.[1])

Man deutet freilich oft Handlungen der Tiere als Treue oder Freundschaft, findet bei ihnen Kindes- und Mutterliebe, sieht wohl auch die Staaten der Ameisen und Bienen als Vorbilder an für das Zusammenleben der Menschen, die von den Tieren Gehorsam, Fleifs, Aufopferungssinn u. s. w. lernen sollen. Nur einige solcher Vermenschlichungen mögen noch mitgeteilt werden aus dem Abschnitte von Spencers Ethik, den er als Gewissen der Tiere oder Tier-Ethik bezeichnet. »Egoistische sowohl als altruistische (das allgemeine Wohl fördernde) Handlungen werden auch bei Tieren als gute und schlechte unterschieden. Ein Eichhörnchen, das sich für den Winter einen Vorrat an Nahrung zusammenträgt, erwirbt sich das Lob, gethan zu haben, was ein rechtschaffenes Eichhörnchen zu thun hat, und um-

---

[1]) Seelenleben der Tiere, S. 42 ff., und Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVII. S. 1 und Bd. XX. S. 36.

gekehrt spricht man von einem, das träge war, keine Vorsorge traf und daher Hungers stirbt, in dem Sinne, dafs es mit Recht die Strafe seiner Nachlässigkeit empfangen habe. Denn auch gewisse Handlungen der Tiere erregen in uns Sympathie oder Antipathie. Ein Vogel, der sein Weibchen füttert, während dieses auf den Eiern sitzt, wird mit einem gewissen Gefühle des Wohlgefallens betrachtet. Eine Henne, die ihre Eier vernachlässigt, betrachtet man mit entschiedener Abneigung, während diejenige, welche ihre Küchlein mutig verteidigt, bewundert wird.« Hier hätte Spencer bedenken sollen, wer bewundert, wer urteilt? nicht das Tier, weder urteilt es über sich noch über anderer Thun. Der Mensch urteilt und zwar, indem er tierisches Thun menschlich als beruhend auf einem freien Willen ansieht und beurteilt. Gewöhnlich aber wird der Mensch das Handeln der Tiere nach seinem Nutzen beurteilen, wenn ein Hamster rechtschaffen von meinem Acker einträgt, oder gar eine Wölfin rechtschaffen für sich und ihre Jungen von meiner Herde raubt, dann sage ich wohl: das ist eine schlechte Handlung (nämlich für mich) und wenn ich deshalb die Hamster- oder Wolffamilie ausgerottet habe, dann heifst es wohl auch: es ist ihnen recht geschehen. Spencer nennt nun die Handlungen sittlich gut oder schlecht, »insofern sie gute oder schlechte Folgen für den Thäter oder andere nach sich ziehen? Darnach müfste er gerade die Handlungen der uns schädlichen Tiere schlecht nennen, welche den Tieren selbst schlecht bekommen. Und je mehr und je treuer sie für sich und ihre Nachkommen sorgen, also je besser sie von ihrem Standpunkte sind, um so mehr wird ihnen von Menschen nachgestellt werden, um so mehr wird ihr Thun schlechte Folgen für sie haben und wird darnach das »rechtschaffene Sorgen« eine »schlechte Handlung« sein.

Aber geradezu Jägerlatein ist es, wenn Spencer erzählt: »als ein Hund einst von einem anderen gebissen wurde, bifs er diesen nicht wieder, sondern fafste nur sein Bein und hob es, dafs er nicht beifsen konnte, womit er buchstäblich christliches Gefühl bewies, das kaum ein Christ unter Tausenden gezeigt haben würde.«

Doch lassen wir dergleichen. Indes auch wenn man von solchen Vermenschlichungen absieht, so kann man immerhin zugeben, dafs eine scharfe Grenzlinie zwischen dem geistigen Leben der Tiere und dem der Menschen nicht gezogen werden kann. Wir finden bei den höheren Tieren unzweifelhaft Spuren und Ansätze, aus denen sich im Menschen die höheren Gebilde des Denkens, Fühlens, Wollens, insonderheit auch des Ästhetischen und Sittlichen entwickelt haben, aber eben unter menschlichen Verhältnissen.

Die Frage, die uns nun beschäftigen wird, ist die nach der Entstehung der ästhetischen und sittlichen Gefühle im Menschen, namentlich ob sie nur eine besondere Form des Egoismus sind.

(Fortsetzung folgt.)

Gesetz — Regel — Ausnahme

Von

Dr. Erich Meyer, Eisenach

Preyer hat vor längerer Zeit einmal (1887. Wieder abgedruckt in Biologische Zeitfragen, S. 109 ff.) die lateinische Grammatik vorgenommen und sie befragt, was sie denn für die geistige Schulung unserer Jugend zu leisten im stande sei, und das Ergebnis, zu dem er gelangte, ist ziemlich negativ ausgefallen. Den Naturforscher hatte es vor allen Dingen gestört, dafs es in der lateinischen Grammatik zu jeder Hauptregel etliche Ausnahmen und von diesen womöglich wieder Unterausnahmen giebt und es hatte ihm bedenklich geschienen, den Kindern das grofse Lebensgeheimnis »Keine Regel ohne Ausnahmen« schon vor ihrem Eintritt in das eigentliche Leben zu verraten. Wer weifs, ob das Unglück gar so grofs wäre, wenn sich in der Seele unserer Abiturienten wirklich die Vorstellung einnistete, dafs sich nicht auf allen Gebieten das Verständnis der Erscheinungen durch so einfache Formeln gewinnen und vermitteln läfst, wie in den Naturwissenschaften, dafs der erklärende Verstand verhältnismäfsig leichtes Spiel hat, so lange es sich um Erklärung materieller, d. h. durch Anwendung von Raum- und Zeitmafsen bestimmbarer Vorgänge handelt und die Aufgabe ungleich schwieriger wird, ja sich wesentlich verändert, sobald man gewissen, nicht mit diesen Mafsen mefsbaren Vorgängen gegenübersteht. Auf der anderen Seite aber läfst sich auch nicht leugnen, dafs die Erfolge der grammatischen Studien nicht blofs in der lateinischen, sondern in jeder Sprache, kümmerlich sind, wenn sie in nichts anderem bestehen, als der Einprägung einer Reihe von Regeln und Ausnahmen in die Tafel des Gedächtnisses. Ja, bei genauerem Nachforschen ergiebt es sich, dafs in äufserlich betriebenen grammatischen Studien allerdings eine Gefahr für sich an ihnen bildende Geister liegt, die nur freilich nicht in der Erwerbung des unumstöfslich wahren Satzes: »Keine Regel ohne Ausnahme« besteht, sondern in der bedenklichen Verwirrung und ungenügenden Klärung gewisser Begriffe, nämlich derjenigen von Gesetz, Regel und Ausnahme. Ihnen eine kurze Betrachtung zu widmen lohnt sich für

jeden denkenden Menschen, insbesondere für den Lehrer, der die Jugend das Denken lehren soll.

Dem Begriff des Gesetzes haftet die Bedingung der Unabänderlichkeit, der Ausnahmslosigkeit an, ja man darf sagen einer unbeschränkten Unabänderlichkeit, insofern es nur den räumlichen und zeitlichen Schranken alles Irdischen und Kosmischen unterliegt. Das Gravitationsgesetz gilt da überall, wo Materie vorhanden ist. Auch der wilde Naturmensch weifs, dafs jeder Körper zu Boden fällt, den er in irgend einer Distanz von der Erdoberfläche ohne Unterstützung läfst. Die endlose Erfahrungsreihe, die ihm zu Gebote steht, läfst auch seinem nur dumpf empfindenden Geiste dies als ein Gesetz erscheinen, dessen ausnahmslose Erfüllung auch ihm für seine geruhige Lebensführung Bedürfnis ist. Über einen aufsteigenden Luftballon mufs er sich entsetzen, wofern er ihn sich nicht dadurch verständlich macht, dafs er ihn für einen Vogel hält. Wilde, die ein eisernes englisches Boot zusammensetzen sahen, erklärten, dasselbe könne nicht schwimmen, denn schon das kleinste Stückchen Eisen gehe unter, und als das Ding doch schwamm, erklärten sie es für Zauberei und rannten mit Entsetzen davon. Auch hier liegt eine, wenn auch unvollkommene Kenntnis eines Naturgesetzes vor, dessen scheinbare Durchbrechung die Zuschauer mit Unbehagen erfüllt. Dieses Bedürfnis des sonst so freiheitslüsternen Menschen, sich von unabänderlich wirkenden Gesetzen umgeben zu sehen, welche eine gewisse Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit des Geschehens verbürgen, wurzelt mit seinen feinsten Fasern ungemein tief und nimmt einen so bedeutsamen Platz in der menschlichen Seele ein, dafs es zu einem wesentlichen treibenden Faktor in der Entwicklung des Menschen geworden ist. Vor dem Ereignis, vor dem der Wilde angstvoll davonläuft, bleibt der Zivilisierte gedankenvoll stehen und kommt so, immer von dem Postulat der Unabänderlichkeit der Gesetze ausgehend, zu der Entdeckung eines neuen in diesem Falle siegreich überwiegenden Gesetzes.

Die Regel lautet freilich noch immer: freigelassene Körper fallen zu Boden und von dieser Regel bilden die Luftballons eine Ausnahme. Wer tiefer schaut, weifs, dafs aus dem Plus und Minus des archimedischen Prinzips und der Gravitation das Aufsteigen des Ballons mit Notwendigkeit folgt. Zu diesem Fortschritt der Erkenntnis wird aber nur der gelangen, in welchem die Auffassung »von Gesetzen giebt es keine Ausnahmen« eine zum Nachdenken zwingende Forderung wird. Ja man darf sagen, dafs neue Gesetze immer nur durch das Studium der oben bezeichneten anscheinenden Ausnahmen ge-

funden worden sind, ähnlich wie man den Neptun aus den Störungen der Uranusbewegungen erschlossen hat.

Unter gewissen Bedingungen wird man es vorziehen, nicht von einer Ausnahme, sondern von einem Zufall zu reden, dessen Beobachtung den Menschen in der Erkenntnis weitergeführt hat. Aber die Sache ist wesentlich doch dieselbe: man denke an die Froschschenkel, die Galvani zu seiner Entdeckung führten, oder an Galileis Lampe im Dom zu Pisa. Vor Galvanis Augen geschah etwas, was gewöhnlich nicht geschieht, dafs nämlich tote Gliedmafsen sich bewegen. Der blöde Beobachter hätte das für Zufall gehalten, vielleicht sich darüber entsetzt, im besten Fall gemeint, die Froschbeine seien eben noch nicht tot. Galvani kam weiter, weil er an naturwissenschaftliches Denken gewohnt war, dessen Forderung ist, überall nur das Wirken und sich Durchkreuzen unabänderlicher Gesetze wahrzunehmen.

Es leuchtet auch ferner ein, dafs Fortschreiten der Erkenntnis gleichbedeutend ist mit Zurückschieben der Grenze des Zufalles. Den lydischen Soldaten mufste der Eintritt einer Sonnenfinsternis gerade während der Schlacht als ein Zufall erscheinen, die tiefer gehende Erkenntnis des weisen Thales wufste, dafs dies notwendig so sein mufste. Was vor tausend Jahren noch allen als ein Zufall erschien, ist heute ebenso allen eine begreifliche Notwendigkeit. Auf vielen Gebieten arbeitet man daran, die Grenze des sogenannten Zufalles zurückzuschieben, wie z. B. in der Meteorologie, und für eine höchste, wie man sagt, göttliche Intelligenz müfste es schlechterdings weder Zufall noch Ausnahme geben: Sie würde eben alle Gesetze kennen und den Ablauf aller Kausalreihen überschauen und darum wissen, welches Gesetz in jedem Augenblick überwiegen müsse und wo zwei oder mehr Kausalreihen sich kreuzen müssen.

Aus dem Gesagten ergiebt sich nun allerdings, dafs jede Erziehung danach streben mufs, dem Menschenkinde die Vorstellung einzuprägen: von Gesetzen giebt es keine Ausnahmen. Diese Vorstellung vermag vorzüglich zu fruchtbarem Nachdenken anzuspornen und den Menschengeist auf der Bahn einer Aufklärung weiterzutreiben, die ihn immer vertrauensvoller in die Welt des Geschehens hineinblicken läfst.

Aber freilich »dieses Ganze ist nur für einen Gott gemacht« und uns Menschen »ziemt einzig Tag und Nacht«. Wir würden unsere Jugend zu einem bedenklichen Hochmut erziehen — von dem man übrigens heute wie zu allen Zeiten recht kräftige Proben überall beobachten kann —, wenn wir ihr die Erkenntnisfähigkeit des Menschen fälschlicherweise als unbegrenzt darstellen wollten, ja wenn wir

es nur versäumen wollten, ihr gleichfalls tief den Satz einzuprägen, dafs wir in unendlich vielen Fällen nicht bis zum Gesetze, sondern nur bis zur Regel vorzudringen vermögen und dafs keine Regel ohne Ausnahme sei. Es mufs auch Lehrgegenstände für die Jugend geben, an denen ihr dieser Satz eindringlich zur Anschauung gebracht werden kann und dazu sind die Sprachen geeignet, weit geeigneter, als die Geschichte.

Wie es mit historischen Gesetzen steht, was sie sind und was sie leisten, ist bereits in einem anderen Aufsatze dieser Zeitschrift vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet worden. Das aber wird ohne weitere Untersuchung zugestanden werden: um Gesetze des geschichtlichen Geschehens ableiten zu können, bedarf es einer Übersicht über eine solche Masse von Material, wie man es auf der Schule nur selten, nur vielleicht am Abschlusse des Unterrichtes vorlegen kann, bedarf es aber andererseits auch eigener Erfahrung in einem Mafse, wie sie dem jungen Mann von 16—19 Jahren nicht zur Verfügung steht. Die historischen Gesetze sind aber noch aus einem weiteren Grunde pädagogisch unfruchtbarer, als die Sprachgesetze. Nehmen wir einmal an, es sei eine allgemein bekannte und unbestrittene Wahrheit, dafs die Zeiten des sich ablösenden Weltreiches des Buches Daniel auf Nimmerwiederkehr vorüber seien. Wenn dem Schüler der Sekunda nun dieses sogenannte Gesetz der historischen Entwicklung nahe gelegt worden ist, und er es durch einen auf dieser Stufe allerdings bereits möglichen Vergleich der alten und neuen Geschichte als wahr erkannt hat, was kann er damit anfangen? Aufser der Geschichte der irdischen Menschheit kennen wir ja keine andere, auf die er es anwenden könnte. Dies Gesetz bleibt also für ihn eine immerhin interessante Erfahrung, die ihm aber kaum ermöglicht, neu auftretenden Erscheinungen selbstthätig zu beurteilen. Denn wenn auch er sich selbst oder der Lehrer ihm die Frage vorlegt, ob wir einem slavischen oder meinetwegen einem japanischen Weltreiche entgegengehen und diese Frage mit einem kühnen Nein beantwortet wird, so fehlt bedenklicherweise Eins, nämlich die Probe auf die Richtigkeit der Behauptung. Und gerade diese zwei Dinge, die selbstthätige Anwendung und die Möglichkeit, durch den Besitz eines Gesetzes fähig zu sein, vorkommende Fälle gleicher Art zu verstehen und im voraus zu bestimmen, gerade das ist es, was der Jugend ein Gesetz interessant macht. Durch den Erwerb der Formel $v = g \cdot t$ ist dem Knaben die Möglichkeit gegeben, eine Reihe alltäglicher Vorgänge zu begreifen und allörtlicher Fragen zu lösen, diese aus dem Bewegungsgesetz folgernde Formel ist ihm eine Leuchte, die ihm in die verschiedensten

Geheimnisse der Erscheinungen hineinleuchtet, um ihm die Gesetzmäfsigkeit derselben zu zeigen. Was bedeutet für ihn dem gegenüber das »Gesetz«, dafs jede staatliche Blüte den Keim des Verfalls in sich trage? Wie viel solcher Blüten wird ein Einzelner erleben? Man mufs dies nicht mifsverstehen: der Wert des Geschichtsunterrichtes soll dadurch nicht im geringsten geleugnet werden, derselbe ist ja nicht hoch genug anzuschlagen. Aber zur Erzeugung der vorhin besprochenen Vorstellung von der Gesetzmäfsigkeit alles Geschehens, zu diesem Einen kann der Geschichtsunterricht nur wenig beitragen.

Ganz anders liegt die Sache in dem Sprachunterricht und was dieser für die bezeichnete Aufgabe zu leisten im stande ist, soll sofort an einem greifbaren Beispiel gezeigt werden.

Nehmen wir an, wir studierten mit den Sekundanern das Kapitel über die Anwendung des Subjonktif im Französischen, wir wollten es aber wirklich studieren und nicht dogmatisch vortragen. Wir gehen von zwei Beispielen aus: »Der Apfel fällt vom Baum«, Thatsache, beide Sprachen setzen den Indikativ. »Ich wünschte, der Apfel fiele vom Baum«, Vorstellung, in beiden Sprachen der Konjunktiv. Dem schliefst sich ohne weiteres das Latein mit übereinstimmendem Gebrauch an. Einen dritten Modus kennen diese drei Sprachen nicht, und da die Sprache eben die Auffassung der Sprechenden von den Dingen giebt, so kennen die drei Völker eben nur zwei Arten des Geschehens: Etwas geschieht aufserhalb eines wahrnehmenden Subjektes oder innerhalb desselben, etwas erscheint als Thatsache oder als Vorstellung. An einer Reihe von Beispielen wird nun gezeigt, dafs die drei Sprachen übereinstimmend diesen Unterschied machen und übereinstimmend ausdrücken. Damit wäre nun ein Sprachgesetz gefunden und mit der Erwerbung der Kenntnis desselben, so fährt die Erklärung fort, wäre eigentlich das Kapitel über die Moduslehre im Französischen erledigt. Ein Gesetz kann ja schlechterdings keine Ausnahme haben und mit der Frage: »liegt hier eine Thatsache oder eine Vorstellung vor?« müfste auch in jedem einzelnen Fall die Frage gelöst sein, ob Indikativ oder Konjunktiv zu setzen sei. Aber was entscheidet diese Frage? Das Sprachgefühl, wie man zu sagen pflegt, die national-individuelle Auffassung von den Dingen, die in ihrer Eigentümlichkeit durch Vererbung und Erziehung bedingt ist. Der Französisch lernende Deutsche besitzt nun aber zunächst nur das deutsche Sprachgefühl, die deutsche Sprachauffassung, um also im Französischen sicher entscheiden zu können, bedarf er noch einer anderen Stütze als des Gesetzes und diese Stütze ist eben die grammatische Regel. Sie ist die Kasuistik des Gesetzes, von demselben

Wert und derselben Bedeutung wie das Einmaleins, das auch nicht weiter ist, als das auf eine Reihe typischer Fälle formelhaft angewandte Gesetz. Es ergiebt sich, dafs man für ganze Kategorieen von Verben der Frage ein für allemal lösen kann, so dafs die Handhabung des Gesetzes eine formelhafte, gedächtnismäfsige wird, die nicht mehr im Einzelfall kontrolliert zu werden braucht, wenn sie auch kontrolliert werden kann. Gehen wir nun an dies Studium der Einzelfälle. Besonders lehrreich sind die Verben des Affektes. Sie regieren im Französischen ohne Ausnahme den Konjunktiv. Dies ist überraschend und scheint nicht mit dem Gesetz zu stimmen. Denn wenn ich sage: »Ich bin betrübt, dafs mein Freund gestorben ist«, so ist doch der Tod des Freundes als Thatsache vorausgesetzt. Ein Beisgiel jedoch zeigt dem Schüler, dafs auch hier das Gesetz waltet: »Nehmen Sie an, dafs während ich hier vor Ihnen stehe, ein Freund von mir, der augenblicklich in Afrika reist, stirbt. Betrübt mich die Thatsache? Nein, sondern erst nach vier Wochen, wenn die Nachricht kommt und die Thatsache in meine Vorstellung tritt, werde ich betrübt sein. Folglich ist das Subjonktif ganz logisch, wenn auch nicht unserer deutschen Sprachanschauung entsprechend. In der französischen Sprachauffassung liegt die Auffassung der Stoiker ausgedrückt, die auch behaupten, alle Vorgänge seien für uns gleichgiltig und auf unser Inneres wirkten nur die Vorstellungen, die wir von den Dingen in uns hätten.

In dieser Form betrieben mufs auch rein grammatikalischer Unterricht den Schüler fesseln und ihn daran gewöhnen, hinter den Erscheinungen Gesetze zu suchen, die unabänderlich wirken. Was nun das Interesse besonders beleben mufs, ist der Umstand, dafs sich dem Schüler eine Menge Fälle bieten, an denen er die Wirksamkeit des Gesetzes studieren kann; jeden ihm in der Lektüre begegnenden Konjunktiv kann er nachprüfen und wird dabei interessante Beobachtungen machen. Das Experimentieren ist hier noch leichter als in der Physik. Allmählich lernt er eine ganze Reihe solcher Sprachgesetze kennen. Ermöglicht ihm doch seine Kenntnis des Lateinischen diese vertiefte und erzieherisch so aufserordentlich wirksame Auffassung des Französischen. Man mufs einmal Mädchen im Französischen unterrichtet haben, um ganz beurteilen zu können, wie bedauerlich es für die Erziehung sein müfste, wenn unsere Jungen nicht mehr Lateinisch lernten. Sie würden ja schliefslich eben so viel »können«, aber ihr »Kennen« wäre unendlich viel geringer, die allein durch Vergleichung mit der alten Sprache ermöglichte Vertiefung des Sprachstudiums ginge verloren.

Freilich, wer den alten oder den neuen Ploetz oder sonst eine der gangbaren französischen Schulgrammatiken aufschlägt, wird vergeblich etwas anderes in ihnen suchen als Regeln. Sie brauchen aber auch weiter nichts zu enthalten: das Buch ist das tote, der Lehrer das belebende Element im Unterricht, die Grammatik giebt ihm ja nur die Unterlage seines Unterrichts, den Geist mufs er ihr einhauchen und die schwarzen Zeichen auf dem weifsen Papier zum Leben bringen. Das beachten aber so viele nicht, die über den geisttötenden grammatischen Unterricht klagen. Sie wissen nichts von dem eigentlichen Unterricht, sie schelten auf den Künstler — denn das ist ein rechter Lehrer — und haben doch nur sein Handwerkszeug, seinen Malstock und seine Farbentuben inspiziert und sich darüber geärgert, dafs diese so gar schematisch geordnet seien.

Zugegeben mufs werden, dafs ein solcher vertiefter Unterricht ziemlich hohe Anforderungen an den Lehrer stellt und es mag sich gewifs unter den französischen Lehrern, die heutzutage an unseren Schulen unterrichten, immer noch eine Anzahl finden, die nur den »grofsen« und den »kleinen« Ploetz einzupauken, aber keinen erzieherisch wirksamen grammatischen Unterricht zu geben vermögen. Und diese Erscheinung ruft die Wahrheit ins Gedächtnis, die man nicht oft genug aussprechen kann, weil sie leider noch nicht Gemeingut geworden ist. dafs es in erster, zweiter und dritter Linie auf den Lehrer ankommt, dann erst auf den Gegenstand und dann erst auf die Lehrmittel. Doch kann diese Betrachtung hier nicht weiter ausgesponnen werden.

Wir müssen hier eine andere Frage erledigen, die sich aufdrängt: Zugegeben, dafs auch der grammatische Unterricht und der Sprachunterricht überhaupt in der angegebenen Weise erzieherisch zu wirken im stande ist, vermag er denn das auch auf jeder Alterstufe, oder vielleicht nur auf derjenigen, aus der das oben gegebene Unterrichtsbeispiel entnommen ist? Die Antwort lautet zweifellos: auf jeder Unterrichtstufe, wenn auch natürlich auf jeder in anderem Grade und in anderer Weise. Auch der naturwissenschaftliche Unterricht kann nicht in Sexta beginnen, sondern hat den naturbeschreibenden und beobachtenden zur unentbehrlichen Vorstufe, so wie der Unterricht in der Geschichte durch Darbietung von Sagen vorbereitet wird. Die höchsten uns zugänglichen Gesetze des Daseins werden ja auch dem Primaner nicht gegeben werden können, sondern nur der treibende Wunsch, sie einst auch erarbeiten zu können: der Weg soll ihnen gewiesen werden, das Ziel können sie nur erst ahnen.

So kann natürlich auch der Schüler der unteren Klassen nicht mit den höchsten Sprachgesetzen behelligt werden. Aber Durchblicke durch das Gebiet der Spracherscheinungen, welche ihn die Gesetzmäfsigkeit derselben zum Bewufstsein bringen, können auch ihm in reichem Mafse gewährt werden und er vermag selbstbeobachtend diese Erscheinungen zu betrachten. Ein Beispiel aus dem Lateinunterricht der Quinta mag dies erläutern. In der zusammenhängend erzählten Geschichte des trojanischen Krieges lesen wir: Calchas interrogatus dixit Dianam irasci, quod etc. Calchas befragt, sagte . . . wir erwarten, dafs nun im Deutschen ein dafs-Satz kommt, der Wortsinn von Dianam irasci ist auch klar, also springt die Übersetzung von selbst heraus und der erste acc. c. inf. ist ohne Schwierigkeit verstanden. Die Beispiele für diese eigentümliche Konstruktion häufen sich, die Verba, nach denen wir den acc. c. inf. gefunden haben, werden gesammelt und kategorisiert. Damit gelangt man zu der Regel: nach den Verben dicendi und sentiendi steht der acc. c. inf. Daneben sind nun auch die ut-Sätze gesammelt und in die drei bekannten Kategorieen geteilt worden: Absicht, Folge, Aufforderung. Die naturgemäfse Frage lautet nun: Was enthalten denn nun die Sätze mit acc. c. inf.? Antwort: eine Aussage. Der Unterschied zwischen direkter und indirekter Rede wird gewonnen, die Gesetzmäfsigkeit festgestellt.[1])

Dafs er noch nicht Alles verstehen kann, wundert den Schüler auf dieser Stufe am wenigsten. Es liegt in den Bedingungen seines Alters, dafs ihm noch nicht auf alle Fragen geantwortet werden kann. Er kann ja überhaupt, wenn auch schon auf eigenen Füfsen, so doch nur an der leitenden Hand des Lehrers schreiten, dessen höherer Einsicht er sich fügen lernen soll und auch gern fügt, wenn die Persönlichkeit des Lehrers danach ist. Er lernt andererseits auch einsehen, dafs selbst eine höhere Erkenntnisfähigkeit ihre Grenzen hat, denn auch der Lehrer kann nicht Alles erklären. Warum dieses und jenes so ist in der Sprache, in der deutschen so gut wie in der fremden, möchte der Schüler wohl wissen, doch das weifs niemand, vielleicht erfährt man es einmal und wenn es sich so fügt, kann der Schüler, nachdem er zum Mann herangereift ist, hier fördern helfen.

[1]) Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf die trefflichen Ausführungen von Prof. Menge in Halle hinweisen über die Verbindung von Lektüre und Grammatik im XIX. und XXVII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.
Die Schriftleitung.

Ethik im Unterricht

Von

Gymnasial-Oberlehrer Dr. **Aug. Huther** in Cottbus

Die Forderung, daſs die Ethik im Unterricht verwertet werde, um der sittlichen Einsicht gröſsere Klarheit und Bestimmtheit zu verleihen, ist in letzter Zeit wieder nachdrücklich betont worden. Felix Adler macht in seiner Schrift: »Der Moralunterricht der Kinder,«[1]) einen Versuch, diese Forderung zur Durchführung zu bringen. Indessen beschränkt er sich hauptsächlich darauf, eine praktische psychologische Analyse der für das Jugendalter wichtigsten sittlichen Begriffe zu geben, ohne sich auf theoretische Begründung derselben einzulassen. Nach meiner Ansicht muſs jedoch eine ethische Belehrung, welche eine bleibende sittliche Lebensauffassung begründen will, auf einheitliche ethische Prinzipien gestützt werden. Denn der Erwachsene wird stets nach einer Begründung der sittlichen Vorschriften verlangen, und eine wirkliche moralische Überzeugung, die eine sichere Richtschnur des Lebens bilden soll, läſst sich jedenfalls lediglich aus der Einsicht in die Gründe des sittlichen Handelns schöpfen. Nur bei einer solchen Behandlung vermag daher der ethische Unterricht einen Einfluſs auf die praktische Bethätigung der Sittlichkeit auszuüben. An die theoretische Darlegung mag sich dann ein praktischer Teil anschlieſsen, welcher die Durchführung der ethischen Grundsätze auf den verschiedenen Lebensgebieten enthält. In dieser Beziehung bietet die Adlersche Schrift wertvolle Winke, indem sie die sittlichen Beziehungen des Lebens aufdeckt. Jedoch bedarf dieselbe, wie gesagt, einer Ergänzung durch eine systematische Darstellung der Ethik, wie sie jedenfalls dem Lehrer vorschweben muſs, und wie sie auf der obersten Stufe auch den Schülern nicht vorzuenthalten sein dürfte, nachdem diese auf den früheren bereits gelegentlich auf die sittlichen Grundbegriffe hingeführt worden sind.[2])

---

[1]) Autorisierte Übersetzung von Gizycki. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung.

[2]) Dem Verfasser ist ein Fall bekannt geworden, wo an einem preuſsischen Gymnasium ein praktischer Versuch mit einer Behandlung der Ethik in Prima — in der philosophischen Propädeutik, die überhaupt die geeignetste Gelegenheit für Darlegung des gedachten Gegenstandes auf höheren Schulen bieten dürfte — gemacht wurde und wo die jungen Leute demselben mit Begeisterung gefolgt sind. Vor allem müſste natürlich auf der Universität das Interesse derjenigen, welche an der sittlichen Bildung der Jugend zu arbeiten haben, für dies Fach geweckt werden, und zu diesem Zwecke würden überall entsprechende pflichtmäſsig zu besuchende Vorlesungen einzurichten sein. Daſs diese Seite des Jugendunterrichts unter den

Aber welches System soll bei einer derartigen Gestaltung des Moralunterrichts zu Grunde gelegt werden? Vielleicht käme die ganze Frage zu einer schnelleren Lösung, wenn es eine allgemein anerkannte Bearbeitung der ethischen Wissenschaft gäbe, welche der Erörterung eine praktische Unterlage böte.

Die meisten der vorhandenen Ethiken nun stellen einen bestimmten allgemeinen Begriff an die Spitze, um daraus die einzelnen Bestimmungen abzuleiten. Sie haben daher nur für diejenigen Geltung, welche diesen — in der Regel aus einem besonderen metaphysischen System entlehnten — Grundbegriff annehmen.

Einen anderen Weg schlagen die realistischen Bearbeitungen der Ethik ein. Vor allem hat Herbart ein ethisches System in diesem Sinne geschaffen, welches mit der Aufstellung der fünf praktischen Ideen eine von metaphysischen Voraussetzungen unabhängige klare und übersichtliche Darlegung der sittlichen Grundbegriffe bietet und demnach am meisten von allen ethischen Theorieen dem Bedürfnisse der Pädagogik Rechnung trägt. Gleichwohl scheint mir seine Ethik, zwar nicht dem Geiste nach, aber in der Formulierung, welche sie den sittlichen Vorschriften giebt, sich zu sehr von unserer wesentlich durch das Christentum bedingten sittlichen Denkweise zu entfernen, als dafs sie zu allseitiger Anerkennung in der pädagogischen Welt dürfte gelangen können. Denn die Forderung darf nicht aufser acht gelassen werden, dafs die für unsere Lebensauffassung entscheidenden ethischen Grundlehren sich mit der im Religionsunterricht dargebotenen sittlichen Anschauungsweise im Einklang befinden müssen, da sich anderenfalls kein einheitliches sittliches Bewufstsein herausbilden kann.[1])

Viel ungeeigneter erweist sich freilich nach meiner Meinung die realistische englische Ethik, die auch in Deutschland mehr oder weniger selbständige Bearbeitungen erfahren hat.[2]) Dieselbe begründet, um einen unbedingt gesicherten Ausgangspunkt zu gewinnen, diese Wissenschaft auf das allen Menschen gemeinsame Streben nach Glück-

obwaltenden Umständen durchaus gegen die gelehrten Bildungsziele zurücktritt, dürfte wohl von keiner Seite bezweifelt werden. Und doch dürfte die Kenntnis wenigstens der Elemente der Ethik, die Lehre vom Gewissen, von der Willensfreiheit und von den ethischen Forderungen für jeden Gebildeten von Interesse sein.

[1]) Dafs diese Forderung von der herbartischen Ethik in vollem Mafse erfüllt wird, ist von Flügel nachgewiesen worden in der Schrift: Die Sittenlehre Jesu. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 2. Auflage. Die Schriftleitung.

[2]) V. Gizycki, Moralphilosophie, 2. Auflage und Paulsen, System der Ethik, ebenfalls 2. Auflage.

seligkeit. Das sittliche Handeln ist ebenfalls ein solches Streben; nur soll dasselbe nicht auf das eigene Wohl des handelnden Subjekts, sondern auf das der Mitmenschen gerichtet sein. Das gröfstmögliche Glück möglichst vieler bildet nach dieser Auffassung das Ziel des ethischen Verhaltens. Die Ethik wird somit zu einer Art Anweisung zur sozialen Glückseligkeit gemacht. Der eigentliche Beweggrund für das Verhalten des einzelnen bleibt hierbei in letzter Linie jedoch einzig und allein die Rücksicht auf das eigene Wohl. Es ist daher schwer ersichtlich, wie jemand im Falle des Widerstreits zwischen dem persönlichen Interesse und demjenigen anderer der Rücksicht auf dieses letztere den Vorzug geben solle. So vermag diese ethische Richtung in keiner Weise die Quelle aufzudecken, aus welcher die Antriebe zu einem den Egoismus überwindenden sittlichen Handeln entspringen könnten. Es dürfte überhaupt für diese Ethik nicht darauf ankommen, allgemein verbindliche ethische Vorschriften aufzustellen, sondern lediglich aufklärend zu wirken, indem sie reinere Formen der Selbstbeglückung nachweist. Indessen widerspricht die Gleichsetzung des Begriffes der Sittlichkeit mit dem des Eudämonismus der strengen Fassung des ersteren, wie sie infolge der eigentümlichen Formulierung des Sittengebots durch Kant bei uns in Deutschland herrschend geworden ist.

Eine Behandlung der Ethik auf ganz anderer Grundlage hat Wundt gegeben,[1]) eine Ethik, die bereits in der pädagogischen Litteratur Eingang gefunden hat.[2]) Indem jener im Gegensatz zu der materialistischen die Spontaneität des Handelns leugnenden Richtung der neueren Psychologie den Willen als besondere spontane Funktion des Bewufstseins fafst, vermag er den Begriff der Willensfreiheit und der darauf gegründeten sittlichen Verantwortungsfähigkeit des Menschen aufrecht zu erhalten, wie er die Voraussetzung einer jeden Ethik bleiben mufs, welche die sittliche Praxis zu regeln geeignet sein soll. Dagegen wird die Durchführung seines Systems durch die Aufstellung eines spekulativen Prinzips beeinflufst, das nicht überall zur Annahme gelangen möchte, nämlich eines real existierenden Gesamtwillens, der ein an den Menschen von aufsen herantretendes allgemeingiltiges Gesetz darstellt, dergestalt, dafs ausschliefslich dem Handeln, das auf Erreichung der durch den Gesamtwillen gesetzten allgemeinen Zwecke gerichtet ist, ein sittlicher Wert zukommen soll.

---

[1]) Ethik. Eine Untersuchung der Thatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens, 2. Auflage.

[2]) In H. Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik, 2. Auflage.

Demzufolge erklärt er geradezu, dafs lediglich die öffentliche Wohlfahrt und der allgemeine Fortschritt die eigentlichen Objekte des sittlichen Wollens bilden können.[1] Bei diesem ausgesprochenen universalistischen Grundcharakter seiner Ethik bleibt zunächst das selbstbezügliche Handeln des Individuums aufser Betracht. So heifst es auch bei ihm ausdrücklich: Die handelnde Persönlichkeit als solche ist niemals eigentliches Zweckobjekt des Sittlichen. Und doch sind wir allgemein gewohnt, manchen Eigenschaften, deren Bethätigung sich auf das Individuum als solches bezieht, sittliche Bedeutung beizumessen, wie der Wahrhaftigkeit, dem Ehrgefühl, der Selbstbeherrschung, der Selbstverantwortung. Wundt selber aber kennt keine höhere Instanz für die Wahrheit als die der Allgemeingiltigkeit.[2]

Aber nicht blofs das selbstbezügliche Handeln, sondern auch die Leistungen, welche wir zum Besten einzelner unserer Mitmenschen vollbringen, entbehren nach Wundt des sittlichen Charakters. Gerade die christliche Anschauungsweise legt Gewicht auf das Wohlwollen, das wir dem einzelnen Nächsten beweisen. Wundt hingegen, dem alle individuellen Willenszwecke als ethisch bedeutungslos gelten, will folgerichtigerweise auch denjenigen, welche auf das Wohl anderer Individuen abzielen, keinerlei sittlichen Wert zuerkannt wissen. Denn — so äufsert er — »ist das eigene Ich kein letzter sittlicher Zweck, so ist nicht einzusehen, weshalb ein anderes Ich ein solcher sein sollte.« Allerdings spricht er dem, was wir für das Wohl einzelner Mitmenschen thun, nicht direkt jede Bedeutung des Sittlichen ab; diese soll jedoch lediglich in dem symptomatischen Wert bestehen, den die Handlung besitzt, welche das eigene Interesse objektiven Zwecken (d. h. also Zwecken zum allgemeinen Besten) unterordnet; hiernach beurteilen wir die moralische Güte derselben. Eine altruistische Willensrichtung verdient nur deshalb den Vorzug (vor der selbstsüchtigen), weil jedes unegoistische Handeln eine Charakterprobe ist, an der wir den allgemeinen Wert der individuellen Persönlichkeit messen.[3] Wird aber die Erwägung, dafs Liebe, Treue, Dankbarkeit, Gerechtigkeit und dergleichen Eigenschaften mehr Charakterzüge sind, die gelegentlich zur öffentlichen Wohlfahrt beizutragen vermögen, jemandem zum Antrieb dienen können, jene Eigenschaften auch einem oder einigen Nebenmenschen gegenüber zu bethätigen? Eine Ethik, welche die Praxis des sozialen Lebens im sittlichen Sinne zu regeln unternimmt, mufs die unbedingte Verbindlichkeit der ethischen Gebote

[1] A. a. O. S. 456 und S. 498.
[2] Ebendort S. 497 und S. 494.
[3] Ebendort S. 497 und S. 498.

auch da, wo es sich um das Verhältnis zu einzelnen Mitmenschen handelt, nachzuweisen im stande sein.

Nach WUNDT ist im strengen Sinne sittlich nur der zu nennen, dessen Handeln sich auf einen die ganze Menschheit oder doch einen grofsen Teil derselben umfassenden Wirkungskreis erstreckt. Das praktische Bedürfnis bringt es mit sich, dafs er bei Feststellung der ethischen Normen gleichwohl die erwähnten Fälle individueller Bethätigung mit ins Auge fafst. So finden wir bei ihm erstlich eine besondere Norm für das selbstbezügliche Verhalten: Denke und handle so, dafs dir niemals die Achtung vor dir selber verloren gehe.[1]) Und ferner die weiteren Normen, welche sich auf das Verhalten zu anderen Individuen beziehen: Erfülle die Pflichten, die du dir und anderen gegenüber auf dich genommen,[2]) sowie: Achte deinen Nächsten wie dich selbst.[3]) Freilich können diese Vorschriften, wie schon angedeutet wurde, von seinem Standpunkt aus nur relative Giltigkeit haben. Der Grund dieser Einseitigkeit, die seinem ethischen System anhaftet, scheint mir darin zu liegen, dafs WUNDT ausschliefslich die Zwecke des sittlichen Thuns in Betracht zieht. Hat man den voraussichtlichen Erfolg des Handelns im Auge, so mag in der That nur das einen grofsen Teil der Menschheit umfassende Gebiet als würdiges Objekt sittlichen Strebens erscheinen, weil es, wie auch jener geltend macht, gegenüber der Vergänglichkeit des Einzeldaseins die relative Bürgschaft für die Unvergänglichkeit der letzten ethischen Zwecke in sich trägt.[4]) Anders, wenn wir statt der Zwecke die Motive der Sittlichkeit berücksichtigen. Wir pflegen doch z. B. bei Bethätigung von Wahrhaftigkeit, Rechtlichkeit, Aufopferungsfähigkeit überhaupt nicht auf den etwa eintretenden Erfolg, sondern auf die Gesinnung zu sehen, aus der unsere That entspringt. So wird dann auch eine Ethik, welche nicht so sehr die Zwecke als die Motive des Handelns zum Mafsstab der Beurteilung des sittlichen Wertes unseres Verhaltens macht, einen ganz anderen Charakter annehmen, als die WUNDTsche.[5])

---

[1]) S. 558.

[2]) S. 559. In den obigen Worten, welche von der Pflicht des einzelnen gegen sich selbst handeln (von dieser ist auch S. 558 ausdrücklich die Rede), macht sich der individualethische Gesichtspunkt unverkennbar geltend; denn eine Pflicht, »die ich mir selbst gegenüber auf mich nehme,« beruht eben nur auf meinem persönlichen sittlichen Bewufstsein, nicht auf einer Verpflichtung gegen irgend eine Gemeinschaft.

[3]) S. 560.

[4]) Vergl. hierüber S. 500.

[5]) WUNDT untersucht allerdings auch die sittlichen Motive und unterscheidet als solche Wahrnehmungs-, Verstandes- und Vernunftmotive. Allein mit der Be-

Nur in Fällen, wo ein sittlicher Konflikt entsteht, wird man, wie auch der genannte Ethiker es verlangt, auf den Geltungsbereich der sittlichen Gebote zurückgehen müssen, um zu entscheiden, welche der mit einander kollidierenden Pflichten den Vorzug verdient.

Wie wird nun eine Ethik beschaffen sein müssen, die auf allseitige Anerkennung soll Anspruch erheben können? Sicherlich wird dies nur hinsichtlich einer solchen möglich sein, welche auf rein empirischer Grundlage beruht. Denn nur dies ist der Standpunkt, auf den sich alle zu stellen vermögen. Im folgenden soll nun der Versuch gemacht werden, die Grundzüge einer derartigen Ethik zu entwickeln; die nähere Durchführung behalten wir für uns ein anderes Mal vor.

Als allgemein an die Bearbeitung einer Ethik, wie sie uns vorschwebt, zu stellende Anforderungen heben wir im voraus hervor: 1. dafs dieselbe im stande sein mufs, die Verbindlichkeit der sittlichen Normen zu begründen; 2. dafs die aufgestellten Sätze in erschöpfender Weise die Grundnormen zum Ausdruck bringen, so dafs alle übrigen ethischen Gesetze sich in denselben eingeschlossen finden; 3. dafs die ethischen Vorschriften, wenigstens sofern sie das Verhältnis zu den Mitmenschen betreffen, mit den Grundlehren der Religion in Übereinstimmung stehen. Was den letzteren Punkt anlangt, so halte ich einen Anschlufs der Ethik an die Religion schon deshalb für notwendig, weil alle unsere sittlichen Begriffe auf dem Boden derselben erwachsen sind; es würde somit die Kontinuität der sittlichen Bildung unterbrochen werden, wenn man die Ethik — und eine darauf fufsende ethische Unterweisung — gänzlich von dieser Grundlage loszulösen versuchen wollte.

In Bezug auf Einteilung der Normen werden wir, wie dies auch schon HERBART gethan hat, ein besonderes individualethisches und ein

---

stimmung der ethischen Normen, die gerade seiner Ethik ihren eigentümlichen Charakter verleihen, stehen dieselben in keinem inneren Zusammenhang. So giebt er selber (S. 557) zu, dafs die Einteilung der Normen der Trennung der Motive nur soweit entspreche, als die individuellen Normen vorzugsweise im Gebiet der Wahrnehmungs- und Verstandesmotive thätig seien, während die humanen (d. h. die das Verhalten des einzelnen zur ganzen Menschheit regelnden) überall die Wirksamkeit der Vernunft voraussetzen. Für die Ableitung der Normen sind ihm vielmehr einzig und allein die sittlichen Zwecke mafsgeblich, auf welche sich die ersteren beziehen (so lautet es ausdrücklich S. 556). Die oben angegebenen drei Arten von Motiven stellen übrigens auch nur die abgeleiteten Formen derselben dar. Die ursprünglichen Motive sind, wie WUNDT selber hervorhebt (siehe hierüber S. 437 und 510), die Gefühle. Diese finden jedoch bei der Ableitung und Einteilung der ethischen Normen keine Berücksichtigung.

sozialethisches Gebiet unterscheiden; beide können nur in gezwungener Weise mit einander vereinigt werden, wenngleich das sozialethische als das höhere gelten mufs, in der Art, dafs in letzter Linie das individuelle Handeln sich in den Dienst des sozialen zu stellen und aus diesem seine materiellen Bestimmungen herzuleiten hat.

Die Quelle, aus der die sittlichen Gebote zu gewinnen sind, kann keine andere sein, als die menschliche Natur selber. Die Sittlichkeit ist Willensentwicklung. Wir müssen demnach die reale Entfaltung des Willens verfolgen, um zu der Stufe zu gelangen, welcher die Bedeutung des Sittlichen zukommt. In dieser Beziehung ist nun folgendes zu bemerken. Die Ethik ist die Wissenschaft vom Seinsollenden. Wo also letzterer Begriff sich in der Entwicklung des Willens ausprägt, mufs diesem ein sittlicher Charakter zugesprochen werden. Dies geschieht da, wo eine Willensrichtung sich unmittelbar gegen eine andere als die höhere geltend macht. Denn hier tritt der Begriff des Seinsollens als ein Imperativ der Bevorzugung hervor, der dem Handeln die Richtung vorschreibt. Das Sittliche mufs also als ein Gesetz der Entwicklung der menschlichen Natur betrachtet werden. Die Unsittlichkeit rührt nicht so sehr daher, dafs die sittlichen Antriebe fehlen — das würde eine anormale Entwicklung sein, wie auch auf körperlichem Gebiete Mängel und Mifsbildungen vorkommen —, sondern daher, dafs die niederen Triebe das Übergewicht erlangen. So können einzelne Menschen wie ganze Zeiten durch Genufssucht, Begehrlichkeit und Sinnlichkeit in der Weise beherrscht werden, dafs die sittlichen Motive ganz zu fehlen scheinen. Jedoch sind die letzteren in Wirklichkeit nur zeitweise übertäubt, und sie kommen wieder zum Durchbruch, sobald die entgegenstehenden Hindernisse beseitigt sind. Wo aber keine derartigen Hindernisse im Wege stehen, machen sich auch die sittlichen Regungen von selber geltend. So tritt schon bei den einer geringen Kulturstufe angehörenden Völkern ein Anfang von Selbstbeherrschung in Gestalt von Mut und Tapferkeit, Ertragen von Schmerzen u. s. w., sowie von Treue und Gemeinsinn den Stammesgenossen gegenüber hervor.

Für das individualethische Gebiet bezeichnet nun die Moralphilosophie schon seit Kant (so besonders auch Herbart) die innere Freiheit als Zielpunkt der Entwicklung. Wir halten an diesem Begriff fest, wenn wir denselben auch etwas anders bestimmen, als die Philosophen, die ihn zuerst aufgestellt haben. Für letztere bezeichnet der Begriff den durch die gesamte sittliche Einsicht geleiteten Willen. In diesem Sinne macht er aber das letzte Ergebnis der ethischen Bildung aus. Die pädagogische Ethik bedarf jedoch eines Begriffes,

der sich — wenigstens in seinen Anfängen — unabhängig von der sonstigen sittlichen Unterweisung schon auf einer möglichst frühen Stufe verwirklichen läfst und somit bereits dem reiferen Knabenalter als Ziel seines sittlichen Strebens vorgehalten werden kann; das ist die auf der Selbständigkeit des Charakters beruhende Willensfreiheit,[1]) die sich in der Selbstbeherrschung, Selbstverantwortung und Selbstdarstellung äufsert. Unter letzteren Begriff fällt zugleich die Wahrhaftigkeit, sowie die Konsequenz im Handeln (nebst der Überzeugungstreue), insofern die Selbstdarstellung eine Selbstverleugnung, wie sie die Unwahrhaftigkeit und Inkonsequenz bedeuten würden, ausschliefst. Ebenso ist in der Selbstbeherrschung die Besonnenheit, in der Selbstverantwortung die Gewissenhaftigkeit und das Ehrgefühl unmittelbar enthalten, während sich andere sittliche Eigenschaften wie Sorgfalt, Fleifs, Pünktlichkeit,[2]) leicht aus letzterem Begriff ableiten lassen.

Die innere Freiheit — die wohl zu unterscheiden ist von der äufseren auf blofse Zügellosigkeit hinauslaufenden — bezeichnet übrigens nicht einen gegebenen Zustand, sondern eine stets sich erneuernde Aufgabe, ein beharrliches Streben, das sich im Gegensatz zu der Abhängigkeit von wechselnden Begierden, Neigungen und Affekten als ein sittliches Gebot geltend macht. Sie beruht auf dem Übergewicht, welches die spontane Funktion des Bewufstseins über die niederen den Menschen determinierenden Antriebe zu erlangen vermag.

Es ist klar, dafs dieser Begriff den Zöglingen nicht vermittelst einer logischen Definition, sondern nur an der Hand von praktischen Beispielen nahe gebracht werden kann. Zur Veranschaulichung desselben mag der Erzieher dem Zögling den Gang eines gewöhnlichen Tages vor Augen führen; etwa in folgender Weise.

Du erwachst des Morgens zur gewohnten Stunde. Eine bleierne Müdigkeit liegt noch in deinen Gliedern. Nur ein halbes Stündchen noch möchtest du ruhen. Allein du denkst an deine grundsätzliche Regel, zur bestimmten Stunde aufzustehen. Eine Abweichung heute würde eine Abweichung auch für morgen nach sich ziehen und so für alle Tage; die Befolgung der Regel wäre also für immer gefährdet. Du raffst dich deshalb auf und gehst frisch und frei an dein Tagewerk.

---

[1]) Über den Begriff der inneren Kausalität des Charakters und der darauf gegründeten Freiheit des Willens siehe Wundt a. a. O. S. 476, 477 und 480.

[2]) Diese beruhen sicherlich mehr auf guter Gewöhnung als auf freiwilliger Übung; hier handelt es sich jedoch darum, den sittlichen Charakter jener Eigenschaften nachzuweisen, und dies kann nicht anders geschehen als in der oben gegebenen Weise, wofern man dieselben nicht etwa ganz allgemein als Mittel zu sittlicher Bethätigung auffassen will, die als solche ebenfalls ethischen Wert erlangen.

Bald aber treten dir einige unerwartete und verdriefsliche Zwischenfälle in den Weg. Du bist nahe daran, dich von einer mifsmutigen Stimmung beschleichen und dieselbe zugleich auch deine unschuldige Umgebung empfinden zu lassen. Doch deine geistige Schwungkraft hebt dich darüber hinweg. Du hast deine Heiterkeit und innere Freiheit wieder gewonnen.

Im Laufe des Tagewerks hat dir ein Kamerad bitteres Unrecht gethan. Du hast dich vollkommen gerechtfertigt; deine Ehre und dein Recht sind also gewahrt. Allein die zugefügte Kränkung war der Art, dafs du zu einer ernstlichen Auseinandersetzung und zu nachhaltigem Zürnen wohl allen Anlafs hättest. Deine Aufregung treibt dich dazu an. Doch du kämpfst sie nieder, die edlere Natur in dir siegt, und du ergreifst die dir zur Versöhnung gebotene Hand — Du bist frei!

Du hattest dir auf heute eine Arbeit vorgenommen. Ihr Anfang bereitet dir aber einige Schwierigkeiten. Du schwankst, ob du sie nicht bis morgen verschieben kannst. So gar dringlich will sie dir auch nicht erscheinen. Doch du denkst an deinen Vorsatz, gehst mutig ans Werk und hast dich abermals den Fesseln einer Schwäche entwunden.

Du befindest dich abends in fröhlicher Gesellschaft. Man scheint tüchtig dem Glase zusprechen zu wollen. Einige deiner Genossen entfernen sich zwar zur gewohnten Stunde; aber du wirst von den Zurückbleibenden dringend zu längerem Verweilen aufgefordert. Die Trennung von dem Kreise der Versammelten wird dir gerade heute recht schwer. Solltest du nicht diesmal die Schranken des Mafshaltens aufser acht lassen dürfen? — Jedoch du reifsest dich los und fühlst dich durch das Bewufstsein entschädigt, deine innere Freiheit gewahrt zu haben.[1]) —

Schon aus diesen Beispielen ist ersichtlich, wie jeder Tag, ja fast jeder Augenblick uns Proben zur inneren Bewährung auferlegen kann. Doch jede Übung trägt uns einen steten Zuwachs an sittlicher Kraft ein, und mehr und mehr gewinnt der von der Vernunft geleitete Wille die Herrschaft über Neigungen und Affekte, die uns zum Spielball des Augenblicks zu machen drohen. Nur ein derartiges beharrliches innerliches Freisein bedingt die Würde des Charakters, nicht die als blofser Naturinstinkt wirkende augenblickliche Regung des Herzens, des Gemütes, des Taktes oder wie man sonst die unbewufsten

[1]) Letzterer Abschnitt ist natürlich je nach dem Lebensalter und den Verhältnissen des Zöglings abzuändern.

und unwillkürlichen Antriebe unseres sittlichen Handelns nennen mag. (Nach SCHREBER-HENNIG, Das Buch der Erziehung, 2. Auflage.)

Aber das Individuum steht nicht allein in der Welt. Es entwickelt sich von vornherein neben und mit anderen, an deren Gefühlen und Bestrebungen es teilnimmt. So findet es sich im Familienleben, insbesondere infolge der Fürsorge der Mutter, durch einen anderen Willen gehalten und getragen: dadurch wächst sein eigener Wille mit dem fremden zusammen, dergestalt, daſs der eigene ein Teil des fremden und dieser ein Teil des eigenen wird. Auf diese Weise entwickelt sich neben dem selbstischen Willen ein altruistischer, der sich in dem Mitgefühl äuſsert; und dieser »Anderwille« beansprucht eine Gleichberechtigung, unter Umständen sogar eine Bevorzugung gegenüber dem »Selbstwillen« und legt ihm so Gesetze seines Verhaltens auf.[1])

Vermöge dieser altruistischen Richtung kann sich ferner das Wollen des einzelnen mit dem Willen vieler anderen zusammenschlieſsen. So entspringt aus der Mehrheit der Einzelwillen ein einheitlicher Gesamtwille, eine ideelle Gemeinschaft, welche HERBART als »beseelte Gesellschaft« bezeichnet; dies ist ein Zustand, der sich freilich in den vorhandenen Organisationen des sozialen Zusammenlebens, wie namentlich im Staate, nur unvollkommen verwirklicht erweist, der aber ein Ideal darstellt, das immer mehr der Verwirklichung entgegengeführt werden soll.

Somit kommen auch wir auf den Begriff eines Gesamtwillens: aber derselbe ist für uns nicht, wie bei WUNDT, eine absolute Voraus-

[1]) Es liegt nahe, hier an die Theorie von der Vererbung sittlicher Eigenschaften zu denken; danach müſste auch das Mitgefühl dem Individuum angeboren sein und somit als apriorisches Gesetz für dessen Handeln zu gelten haben. Indessen läſst sich eine solche direkte Übertragung dieser Eigenschaft auf keinerlei Art nachweisen. Nur in dem Sinne kann eine erbliche Veranlagung in der bezeichneten Richtung angenommen werden, daſs bei dem Individuum, welches gesitteten Eltern entstammt, der Wille seine reflexartig wirkende explosive Kraft verloren und es dadurch eine gröſsere formale Fähigkeit erlangt hat, gefühlsmäſsige Eindrücke überhaupt in sich aufzunehmen. Im übrigen macht das Mitgefühl eine dem Selbstgefühl analoge Entwicklung durch. Nur wenn ich eigenes Elend an mir erfahren habe, vermag ich fremdes innerlich nachzuerleben. Seinen Inhalt empfängt das Mitgefühl also durchaus durch das empirische Werden des Individuums. — Die Vererbung sittlicher Anlagen ist überhaupt rein formaler Natur. Sie besteht darin, daſs die inneren Bedingungen des Handelns über die äuſseren, d. h. also, daſs die psychische Kausalität über die äuſsere mechanische mehr und mehr das Übergewicht erlangt, oder anders gesagt, daſs die von auſsen kommenden Eindrücke immer selbständiger verarbeitet und in Handlung umgesetzt werden. Welcher Art diese Eindrücke sind, hängt jedoch von den kulturellen Einflüssen ab, denen das Individuum in seiner Entwicklung unterworfen ist.

setzung, sondern das empirische Ergebnis aus der Vereinigung vieler altruistischer Willensrichtungen, innerhalb deren sich der einzelne Wille als Moment aufgehoben findet. In den bestehenden Formen des staatlichen Lebens objektiviert sich der Gesamtwille, um bei der Vergänglichkeit der Individuen die Fortdauer des ersteren aufrecht zu erhalten und ihm zugleich eine gröfsere Selbständigkeit den einzelnen gegenüber zu verleihen. Jene Formen antizipieren demnach den Zusammenschlufs der Einzelwillen. In diesem Sinne kann in der That, wie Wundt will, von einem real existierenden Gesamtwillen geredet werden, der ein an das Individuum von aufsen herantretendes Gesetz bezeichnet. Der Patriotismus sowie gesetzlicher Sinn sind z. B. Äufserungen eines in den Einzelnen lebendigen Gesamtwillens. Dieser existiert jedoch nur, soweit die Staatsidee sich in den realen Individuen verwirklicht hat.

Im übrigen können wir wohl zugeben, dafs, wie Wundt betont, der Gesamtwille seine selbständige Berechtigung den egoistischen Interessen der Individuen gegenüber hat, da er auf einem besonderen Prinzip. der sozialen Willensrichtung, beruht. Es ist deshalb vom ethischen Standpunkt aus vollkommen gerechtfertigt, wenn der Vertreter des Gesamtwillens — das Staatsoberhaupt, in dem sich dieser verkörpert — mit einer durch die besonderen Verhältnisse des Staats bedingten mehr oder weniger selbständigen Machtbefugnis ausgestattet ist, um den Gesamtwillen mit gebührendem Nachdruck zur Geltung bringen zu können, und der letztere, d. h. also der Inbegriff der staatlichen und sozialen Ordnung ist das Gesetz, dem sich in dem entwickelten Gesellschaftszustande das Individuum gegenübergestellt findet.

Ursprünglich bildet jedoch die altruistische Willensrichtung die einzige reale sittliche Macht, wodurch das handelnde Subjekt in seinem sozialen Verhalten bestimmt wird. Dieser Umstand ist für die weiter unten zu gebende Ableitung der sozialethischen Normen von Wichtigkeit. Und zwar tritt der altruistische Wille zuerst in vereinzelten sympathetischen Willensmotiven hervor, welche das Kind im Verkehr mit den Personen seiner nächsten Umgebung in sich aufnimmt. Die Bethätigung dieser Willensform bildet also ein besonderes mittleres Gebiet zwischen dem selbstbezüglichen und dem sozialen Handeln im engeren Sinne. Auch Herbart schon unterschied in gleicher Weise ein spezielles sympathetisches Interesse neben dem sozialen.

Gegen den Gedanken, das Mitgefühl bezw. das darauf gegründete Wohlwollen als Quelle des Sittlichen hinzustellen, ist eingewandt

worden, dasselbe sei viel zu schwach, um über die Selbstsucht das Übergewicht erlangen zu können. Für uns kommt es hier in erster Linie nur darauf an, die Keime und Ansätze der Sittlichkeit im Menschen aufzuweisen. Sache der Erziehung mufs es sein, dieselben weiterzuentwickeln. Aber auch für das auf der Selbstzucht beruhende sittliche Handeln wird das Mitgefühl einen Stützpunkt abgeben können, da sich dasselbe als sittlicher Imperativ gegen die selbstischen Antriebe abhebt und damit dem Handeln als Richtschnur zu dienen vermag. Denn solange die Ethik an der Spontaneität des Willens festhält, wird dem handelnden Subjekt die Fähigkeit zuerkannt werden müssen, sich von den sittlichen Motiven leiten zu lassen. Jedenfalls halte ich es für bedenklich, mit den englischen Ethikern das Mitgefühl nur deshalb als Motiv des Handelns anzunehmen, weil dadurch das eigene Glück — die eigene innere Befriedigung — gefördert wird.

Der individuellen Willensrichtung findet sich also eine altruistische und eine soziale gegenübergestellt. Hiermit ist zugleich das Verhalten des Individuums zu anderen Individuen und zu der Gesamtheit oder der individuellen Willen zu einander sowie zu dem Gesamtwillen bestimmt. Unter diesen verschiedenen Willen, welche nach dem Gesagten in dem entwickelten Zustand des Gesellschaftslebens als nebeneinander existierend zu denken sind, ist nun ein dreifaches Verhältnis möglich: das des Einzelwillens zu den übrigen individuellen Willen, das des Einzelwillens zum Gesamtwillen und umgekehrt das des letzteren zu den in ihm enthaltenen Einzelwillen. In Bezug auf dies dreifache Verhältnis wird aber ein Ausgleich zu schaffen sein. Deshalb mufs innerhalb des obigen Schemas noch der Gegensatz zwischen aktiver und passiver Willensbethätigung zur Durchführung gebracht werden. Hiermit sind alle möglichen Fälle des sozialethischen Handelns erschöpft, und es ergeben sich nunmehr für beide Gebiete des Sittlichen insgesamt die folgenden Grundnormen:

I. Für das individualethische Gebiet:
Suche dir stets deine innere Freiheit zu bewahren!

II. Für das sozialethische:
1. im Verhältnis der einzelnen zu einander,
   a) in aktiver Beziehung: Liebe deinen Mitmenschen wie dich selbst!
   b) in passiver: Übe die Billigkeit, die du deinem Nebenmenschen schuldig bist!
2. Im Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit,
   a) in aktiver Beziehung: Diene der Gemeinschaft, der du angehörst!

b) in passiver: Lafs dir die Opfer und Beschränkungen gefallen, welche dir die Rücksicht auf die bestehende Gemeinschaft mit anderen auferlegt!

3. Im Verhältnis der Gesamtheit zu ihren einzelnen Gliedern,
   a) in aktiver Hinsicht: Der Wille der Gesamtheit soll den einzelnen gegenüber zur Geltung kommen!
   b) in passiver: Der Gesamtwille mufs den einzelnen Raum lassen zur Bethätigung ihrer Individualität![1])

Die vorletzte Norm deutet darauf hin, dafs auch die Gesamtheit als solche sittliche Aufgaben zu lösen hat, ein Umstand, der in manchen Ethiken aufser acht gelassen wird. Im einzelnen ist das Verhältnis zwischen Einzel- und Gemeinschaftswillen vielfach durch die geschichtliche Entwicklung bedingt.

Die besonderen Formen des Unsittlichen, die wir noch erwähnen wollen, stellen sich durch folgende Ableitung heraus.

Als unsittlich mufs nämlich alles das gelten, was die Wirksamkeit des sittlichen Willens aufzuheben geeignet ist. Da wir nun grundsätzlich zwei Arten des Sittlichen, das Individual- und das Sozialethische gesondert haben, so wird es ebenfalls eine doppelte Form des Unsittlichen geben müssen, da das handelnde Subjekt sowohl in der einen wie in der anderen Beziehung mit den sittlichen Forderungen in Widerstreit geraten kann. In betreff beider Gebiete unterscheiden wir ferner einen blofsen Mangel des sittlichen Wollens (negative Form des Unsittlichen) und eine direkte Übertretung der ethischen Vorschriften (positive Form desselben). Sonach ergiebt sich das nachstehende Schema.

Das Unsittliche bedeutet

I. für das selbstbezügliche Handeln, sofern es den Gegensatz zur inneren Freiheit bildet,
   a) negativ: sittliche Schwäche;
   b) positiv: die Knechtschaft der Sinnlichkeit, sowie die Hingabe an die sonstigen Laster und Leidenschaften;

---

[1]) Umgekehrt hat der Gesamtwille — der voraufgehenden Norm entsprechend — eine einseitige Geltendmachung der individuellen Willen nicht zu dulden, die seinem eigenen Bestande gefährlich werden würde. Gewissens-, Glaubens-, Prefs-, Versammlungs- und Koalitionsfreiheit sind z. B. in dem modernen Staate gewährleistete Rechte des Individuums, und zwar mit der ethischen Berechtigung, weil dieses erst vermittelst jener Freiheiten sich nach seinem eigensten und innersten Wesen vollkommen zu entfalten vermag. Selbstverständlich aber kann der Staat nicht eine derartige Ausübung der bezeichneten Grundrechte gestatten, die auf einer Aufhebung seiner eigenen Existenzbedingungen abzielt oder zu einer solchen führen müfste.

II. in Bezug auf das soziale Handeln, soweit es den Gegensatz zur Bethätigung des Gemeinschaftswillens[1]) darstellt,
   a) negativ: die Selbstsucht;
   b) positiv: das Verbrechen.

Letzteres bezeichnet (nach Wundt) die gewaltsame Durchbrechung der durch den Gesamtwillen — bezw. den diesen verkörpernden Staat — gesetzten Ordnungen; hierin besteht daher die schwerste Form der Unsittlichkeit. Sinnlichkeit und Selbstsucht machen im übrigen die hauptsächlichen Quellen des Unsittlichen aus. Für die Pädagogik kommt in dieser Hinsicht namentlich die Selbstsucht in Frage und wird demnach den Zöglingen als die eigentliche Wurzel alles Bösen aufzuzeigen sein.

Unsere bisherigen Betrachtungen haben uns zur Aufstellung der ethischen Grundnormen und damit der Prinzipien der Sittlichkeit geführt. Es erübrigt noch, die einzelnen ethischen Bestimmungen hieraus abzuleiten. Wir sind nämlich gewohnt, die Eigenschaften, welche in den besonderen Fällen des sittlichen Handelns zu Tage treten, mit dem Ausdruck von Tugenden zu bezeichnen, die ihrerseits in keine oder doch nur äufserliche Verbindung mit einander gebracht werden. Es wird nun darauf ankommen, jene Tugenden auf die ethischen Prinzipien zurückzuführen, die uns in den Grundnormen vorliegen. Und zwar haben wir jetzt nur noch das sozialethische Gebiet ins Auge zu fassen, nachdem das individualethische bereits oben kurz berührt wurde. Von jenen aber kommen für die Erziehung vorzugsweise nur die vier ersten, die sozialen Pflichten des einzelnen enthaltenden in Betracht, und wir berücksichtigen deshalb im folgenden ausschliefslich diese.

Was bedeutet nun überhaupt der Begriff der Tugend? Offenbar läfst sich derselbe bestimmen als die an einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gewordenen sittlichen Motive oder, da wir von den Motiven zu den Normen fortgeschritten sind, mit Verwertung dieses Begriffes als das Verhalten, welches grundsätzlich den ethischen Normen folgt. Dies ist der Begriff der Tugend im allgemeinen Sinne. Hiervon sind aber die besonderen Tugenden zu unterscheiden, deren jede je einer der sittlichen Grundnormen entspricht. So ergeben sich die vier sozialen Grundtugenden der Menschenliebe, der Billigkeit, des Gemeinsinns und der Opferwilligkeit. Aus diesen wiederum

[1]) Wir unterscheiden hier um der Übersichtlichkeit willen nicht genauer zwischen altruistischer und sozialer Willensbethätigung.

müssen sich alle die einzelnen Tugenden herleiten lassen, die für die besonderen Fälle des praktischen Lebens als Richtschnur zu dienen haben. Darauf wird auch im wesentlichen die Behandlung der Ethik im Unterricht abzielen, dafs die in der Geschichte (der biblischen wie der profanen) und Litteratur entgegentretenden sittlichen Willensverhältnisse auf allgemeine Prinzipien zurückgeführt werden. Die nachfolgenden Darlegungen können natürlich nur einen Versuch einer solchen Ableitung darstellen.

Als den Begriff der Tugend, welcher sich in der ersten Norm: Liebe deinen Mitmenschen wie dich selbst! ausprägt, haben wir soeben den der Menschenliebe angegeben. Der Grundsatz für das gegenseitige Verhalten der einzelnen müfste zunächst heifsen: Achte in dem anderen ebenfalls ein Glied der Gemeinschaft, der du selber angehörst! Hieraus würde sich sodann ein Verhältnis der Gleichberechtigung herleiten, das dem einzelnen die Pflicht der Billigkeit auferlegte. Wir haben indessen das Mitgefühl bezw. das Wohlwollen als das oberste Prinzip der sozialen Sittlichkeit aufgestellt. So wird sich dann das Verhalten der einzelnen zu einander zwar nach dem Begriff der Billigkeit zu regeln haben, aber mit der Mafsgabe, dafs der des Wohlwollens als der höhere und in strittigen Fällen entscheidende angesehen werden mufs. Hiermit schliefst sich unsere ethische Theorie auf das engste den Grundanschauungen des Christentums an. Was jenen ersteren Begriff anlangt, so betrachten wir denselben im nächsten die passive Übung des Wohlwollens betreffenden Absatz.

Aus dem Begriff der allgemeinen Menschenliebe nun fliefsen die einzelnen Tugenden, die sich auf besondere Verhältnisse des sozialen Lebens beziehen. Je enger die Gemeinschaft ist, in dem jene Eigenschaft sich bethätigt, einen desto innigeren Charakter nimmt sie an. So äufsert sie sich in dem Umkreis der Familie als elterliche, kindliche oder geschwisterliche Zuneigung, in dem einander persönlich Nahestehender als Freundschaft und Kameradschaftlichkeit; in dem Verhältnis der beruflichen Gemeinschaft als Kollegialität, in dem der sozialen Verbände als Genossenschaftlichkeit. Im sozialen Verkehr tritt sie als Geselligkeit hervor, in Bezug auf Gemeinsamkeit der Volks- und Staatsangehörigkeit als mitbürgerliche oder landsmännische Gesinnung. Endlich im Umkreise der gesamten Menschheit giebt sie sich als Humanität kund. — Als besondere Äufserungen der Menschenliebe, die sich im Verhalten zu Nahestehenden erweisen, müssen noch zwei andere Eigenschaften gelten: die Dankbarkeit und Treue, die beide auf der Befestigung der altruistischen Willensrichtung beruhen und also aus der nämlichen Quelle entspringen, wie die Menschen-

liebe. Allerdings enthalten sie ein weiteres Moment, die bereits oben erwähnte Billigkeit.

Aus dieser, die wir als den zweiten der sozialethischen Grundbegriffe aufgeführt haben, entstammen nun die Tugenden, ohne welche ein Zusammenleben nicht bestehen kann, wie Verträglichkeit, Nachgiebigkeit und Versöhnlichkeit, ferner Bescheidenheit, Gefälligkeit und Rücksichtnahme auf andere, ebenso die Duldung gegenüber fremder Überzeugung und die Ausgleichung der eigenen Wünsche und Bestrebungen mit denen der anderen. Besondere Seiten des Begriffes der Billigkeit sind endlich auch in dem Geltenlassen von fremdem Wert und Verdienst, also in der Gerechtigkeit, sowie in der Achtung fremden Eigentums, somit in der Rechtlichkeit zu erkennen. — Das Recht, das Herbart gleichfalls als ethischen Grundbegriff fafst, kann uns nur als abgeleiteter Begriff erscheinen. Es ist der Inbegriff derjenigen durch einen Akt der öffentlichen Gewalt festgesetzten Bestimmungen, welche zum Schutz und zur Ergänzung der persönlichen Wirksamkeit der Individuen innerhalb der Gesellschaft erforderlich sind, eine Definition, die sowohl den Begriff des Privatrechts wie den des Staatsrechts umfafst. — Das Kriminalrecht besteht in der Geltendmachung des Gesamtwillens gegenüber dem einzelnen Willen, welcher die durch jenen festgesetzten Ordnungen durchbrochen hat, dergestalt, dafs die Strafe auf die Unterwerfung des verbrecherischen Willens unter jene Ordnung abzielt und somit als »Züchtigung« zu betrachten ist (nach Wundt).

Der Gemeinsinn wiederum nimmt je nach dem Gebiete des sozialen Handelns, auf dem er sich erweist, verschiedene Formen an. Besonders gehören hierher Bürgersinn, Patriotismus und Nationalgefühl. Sodann Bereitwilligkeit zu aktiver Wirksamkeit im öffentlichen Interesse. Aber auch (im engeren Verhältnis) Eintreten für Standesehre und Korpsgeist, somit für die aus einer besonderen sozialen Stellung oder aus der Zugehörigkeit zu einer engeren Gemeinschaft an den einzelnen herantretenden Ansprüche und Obliegenheiten, eine Pflicht, die freilich des Ausgleiches mit den Forderungen der allgemeinen Menschenliebe bedarf. Zuletzt mufs noch als wichtige Bethätigungsweise des Gemeinsinns erwähnt werden: die Unterstützung der Behörden und der Gesetze des Staates. In dieser Hinsicht dürfte jene Eigenschaft als Rechtssinn zu bezeichnen sein.

Angedeutet mag hier noch werden, dafs im Interesse der Gesamtheit eine Ergänzung unter den Gliedern derselben stattfinden mufs, welche auf ein gegenseitiges Geben und Empfangen begründet ist, ein Wechselverhältnis, das besonders auch in Bezug auf den Aus-

tausch der Erzeugnisse geistiger und mechanischer Arbeit vorliegt. Aus diesem Umstande leitet sich die Pflich des einzelnen her, eine Stellung innerhalb der organischen Gliederung des gesellschaftlichen Zusammenlebens einzunehmen und sie durch seine dem Wohl des Ganzen gewidmete Thätigkeit auszufüllen zu suchen. Es ist klar, dafs sich in der Übung dieser Pflicht eine weitere Form des Gemeinsinns offenbart.

Die Opferwilligkeit endlich schliefst die Befolgung derjenigen Pflichten ein, welche dem einzelnen die Rücksicht auf das Gemeinwesen auferlegt, insbesondere auch die Unterwerfung unter die Gesetze und Ordnungen des öffentlichen und sozialen Zusammenlebens, sowie die Hintansetzung des eigenen Interesses gegen das allgemeine, eine Äufserung selbstverleugnender Gesinnung, die sich bis zur Hingabe der eigenen Persönlichkeit für eine gemeinsame höhere Sache zu steigern vermag.

Dies dürften die hauptsächlichsten abgeleiteten sozialen Tugenden sein.

Zum Schlufs mag noch auf einen besonderen Punkt hingewiesen werden, nämlich auf die moralische Gesamtwirkung der Arbeit, welche der Unterricht veranlafst und welche darin besteht, dafs die Zöglinge sich selber des mehr und mehr fortschreitenden Wachstums ihrer Kräfte bewufst werden. Hierin liegt ein hervorragendes Moment der Charakterbildung. Um diese Wirkung zu erzielen, wird man bei der Aufstellung des Lehrplans nicht davon auszugehen haben, dafs ein von vornherein feststehender Kreis von wissenschaftlichen Unterrichtsfächern bereits bis zu dem Ausgange des für die Erziehung besonders in Betracht kommenden Knabenalters zu einer Art Abschlufs gebracht werden müsse, sondern es wird zuvörderst zu prüfen sein, was auf den einzelnen Stufen ohne Gefährdung der gesunden geistigen Entwicklung geleistet werden kann, um hiernach den Unterrichtsstoff quantitativ und qualitativ festzusetzen. Ob und wieweit dieser Gesichtspunkt in Bezug auf die verschiedenen Klassenstufen und Lehrgegenstände mafsgeblich gewesen ist, dürfte jedoch hier nicht der Ort sein näher zu untersuchen.



B Mitteilungen

1. Die Berliner Oktoberversammlung von Lehrern und Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen

Von Direktor a. D. Dr. **Buchner** in Eisenach

(Schlufs)

Auf diese drei Reden folgte eine halbstündige Erholungspause; nach derselben ergriff Geh. Rat Dr. Schneider das Wort, den Standpunkt der Regierung zu rechtfertigen. Er begann mit einem geschäftlichen Rückblick auf das Wachstum der preufsischen höheren Mädchenschule und wufste manches zu rühmen von der lebhaften Teilnahme der Regierung für dasselbe, nur dafs die Beteiligten selbst davon recht wenig inne geworden sind. Die Fixierung der Merkmale der höheren Mädchenschule sei sehr schwierig gewesen; sie sei aufgehalten worden durch neue Bewegungen auf dem Gebiete des weiblichen Unterrichts, das Streben einerseits nach Erhöhung der weiblichen Erwerbsfähigkeit, wie nach einer Erweiterung der Befugnisse der Lehrerinnen. Ein nur kleiner Prozentsatz der Mädchen ist für die Erwerbsthätigkeit zu erziehen, ein noch kleinerer für den Lehrberuf. Daher darf die Bewegung für die Erhöhung der Erwerbsthätigkeit nicht die Kreise der stillen Erziehung der Mädchen fürs Haus stören; aller Schein einer Berufsbildung, der bisher in der ersten Schulklasse der Mädchenschulen noch vielfach gewaltet hat, soll fortgethan werden. (Aber nur ein kleiner Teil der zehnjährigen Schulen hat ein Seminar, das gewifs nicht im zehnten Schuljahre beginnt.) Das schulpflichtige Lebensalter ist sechs Jahre, es ist uns aber ganz recht, wenn die Mütter sich die Freiheit nehmen, die Kinder erst mit sieben Jahren zur Schule zu schicken. (Anderwärts als in Berlin ist die Polizei nicht so gutartig, sondern ein verspäteter Schulbesuch wird blofs aus gesundheitlichen Gründen gestattet.) Die Grenze nach oben mufs jedoch mit dem sechzehnten Lebensjahre sein. (Wo steht das geschrieben? Allerdings geschieht das in der Regel, aber dann sind in der Regel zehn Schuljahre vorausgegangen.) Wenn ich zehnjährigen Schulbesuch will, so kann ich für die organisierte Schule nur neun Jahreskurse nehmen, denn die eine kommt später als mit sechs Jahren, die andere bleibt in einer Klasse zwei Jahre lang, eine andere wird durch Krankheit etc. zurückgehalten; wenn wir eine Normalanstalt gründen mit neun Klassen, so sagen wir, dafs im Durchschnitt zehn Jahre zur Durchlaufung erforder-

lich sind, und wer hindert die Mädchen, noch ein zweites Jahr in der ersten Klasse zu bleiben? (Nach meinen vieljährigen Erfahrungen aufserhalb Berlin sind die Eltern viel eher geneigt, einen verfrühten als einen verspäteten Eintritt zu wünschen, der überhaupt nur im Falle der Kränklichkeit gestattet wird; wird die Lehraufgabe einer Anstalt, statt auf neun, auf zehn Jahre verteilt, so ist selbstverständlich die Aufgabe jeder Klassenstufe leichter zu bewältigen, folgeweise sinkt die Prozentzahl der Nichtversetzten erfahrungsgemäfs bis auf 6 Prozent, d. h. ein Sechzehntel der Schülerinnen.) Jedes Mädchen soll die Möglichkeit haben, den Abgang von der Schule im Alter von 16 Jahren mit Ehren zu erreichen; nach dem neunten Schuljahr soll der Unterricht fakultativ werden. Wir sind weit davon entfernt, die Bildung zurückschrauben zu wollen; es steht ausdrücklich in der Verfügung, dafs überall da, wo eine höhere Mädchenschule zehn Klassen hat, es dabei sein Bewenden haben solle. Wir haben nicht die Bildung zurückschrauben wollen, wir wollen nur den Versuch machen, das in neun Jahren zu erreichen, was sonst in zehn Jahren erreicht worden ist (schönste Gelegenheit zur Überbürdung); gelingt der Versuch nicht, nun dann wird ein späterer Minister das eingestehen und sagen: dann wollen wir es anders versuchen. Daran schliefst sich ein tönendes Lob der wahlfreien Lehrkurse (die leider nur um ein Jahr zu früh kommen) und schliefslich nochmals die Versicherung: Wir wollen den Mädchenunterricht nicht zurückschrauben, sondern emporheben.

Was der Redner weiterhin über die viel bestrittene »Gehilfin« sagte, ist recht bezeichnend für eine aus ganz besonderen Verhältnissen hervorgegangene Schulgesetzgebung. Seminardirektor Moldehn zu Berlin, früher in Droyssig, hat Herrn Geh. Rat Schneider gesagt, es wäre an der Anstalt, wo er früher gewirkt, nicht möglich gewesen alles in Ordnung zu halten, wenn nicht eine Lehrerin mit gröfserer Machtbefugnis ausgestattet gewesen. Dafs ein Lehrerinnenseminar (Statist. Jahrbuch XV. S. 144) mit 42 Zöglingen, ein damit verbundenes Gouvernanten-Institut mit 50 Zöglingen, sowie ein Pensionat für Töchter aus den höheren Ständen mit 50 Zöglingen, alles Internat, von einem Direktor nicht allein geleitet werden kann, dafs er in einem Haushalt von 142 Köpfen, nicht gerechnet die Dienerschaft, lauter erwachsenen Frauenzimmern, eines weiblichen Beirats für die persönlichen Bedürfnisse dieser vielköpfigen Bevölkerung von Droyssig bedurfte, wer sollte sich darüber wundern? Es versteht sich das ja von selbst. Aber deswegen, weil ein Internat von 142 Köpfen neben der unterrichtlichen und verwaltenden Thätigkeit des Direktors der vermittelnden und erziehenden Mitwirkung einer ersten Lehrerin bedurfte, weil andererseits die Lehrerinnen umfassendere Bethätigung an den höheren Mädchenschulen verlangten, deswegen jedem Direktor einer öffentlichen Mädchenanstalt, die mit dem häuslichen Leben der Schülerinnen gar nichts zu thun hat, die nur während der Schulstunden unterrichtet und erzieht, von Amts wegen eine Gehilfin beizugeben, als ob der Direktor mit sechzehnjährigen Mädchen nicht fertig werden könnte, als ob er in vorsichtige Behandlung fordernden Fällen nicht von selbst den Rat der Klassenführerin oder sonst einer erfahrenen Lehrerin einholte, das ist ein den Direktoren, seien sie akademisch oder seminarisch gebildet, ausgestelltes Armutszeugnis, das dieselben unter keinen Umständen annehmen können.

So sehen wir, wie die Berlinerei diese ganze jüngste preufsische Mädchenschulgesetzgebung gerade in ihren am meisten bemängelten Teilen beeinflufst: die Eltern schicken die Kinder trotz der Schulpflicht des vollendeten 6. Jahres mit sieben Jahren; die Mädchen haben mit 16 Jahren keine Lust mehr in die Schule zu gehen; folglich wird den 120 Schulen der Provinz der neunjährige Lehrgang als

normal auferlegt, allenfalls denjenigen, die bereits den zehnjährigen besitzen, d. h. $^2/_3$ von allen, gestattet ihn beizubehalten. Der Direktor eines Internats von etwa 150 Köpfen bedarf einer weiblichen Mitregentin, und den Direktoren von 130 Schulen wird eine »Gehilfin« bei Lösung der erziehlichen Aufgabe« von Amts wegen beigegeben. Wunderbar!

Der Redner schlofs mit den Worten: Ich glaube sagen zu können, Mangel an gutem Willen, Mangel an Wohlwollen und Interesse haben wir nicht, vielleicht hier und da etwas Mangel an Einsicht (jedenfalls grofsen Mangel an Berücksichtigung der bestehenden geschichtlich gewordenen Verhältnisse); insbesondere sehen Sie daraus, dafs unser gegenwärtiger Herr Minister den Mut gehabt hat, vor dem ganzen Lande auszusprechen: Ich sehe die höhere Mädchenschule als höhere Schule an, dafs er Ihnen das höchste Wohlwollen entgegenbringt. (Ja, aber davon steht nichts, gar nichts in den Bestimmungen.)

Geh Rat Dr. Schneider ist ein Meister feinen Wortes, so sichtlich er mit körperlichen Leiden kämpfte; so machte auch seine Rede Eindruck, wenn auch in einem der besonders angreifbaren Punkte wohl kaum ein Hörer anderer Meinung ward. Die Verhandlung, die sich daran schlofs, brachte nicht viel Neues und Bedeutendes. Für das Ministerium trat nur noch Direktor Moldehn auf. Seine Beweisführung für den neunjährigen Lehrgang und die wahlfreien Lehrkurse des zehnten Jahres ruhte darauf, dafs er für seine bevorstehenden Lehrkurse bereits Anmeldungen einer Anzahl von Schülerinnen hätte, die den Besuch derselben dem der zehnten Klasse ihrer Schule vorzögen; ein dürftiger Beweis, denn es wird allezeit bequeme Schülerinnen geben, die es vorziehen, die Rosinen auszupicken, statt den ganzen Kuchen zu essen. Die übrigen Redner und Rednerinnen sprachen sich einhellig für den zehnjährigen Lehrgang, gegen die Gehilfin und für die staatliche Anerkennung der Schule als einer höheren Lehranstalt aus, mit Beiseitelassung zahlreicher weiterer Differenzpunkte, deren Berührung der Versammlung als ein Kampf für Standesinteressen hätte ausgelegt werden können. Schliefslich nahm die Versammlung folgende sechs Leitsätze an:

1. Der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen empfindet es dankbar, dafs die von ihm lang ersehnte staatliche Regelung des höheren Mädchenschulwesens in Preufsen durch die Bestimmungen vom 31. Mai d. J. in Angriff genommen worden ist.

2. Er weifs sich mit den für die Schule gestellten Lehrzielen und mit der empfohlenen Methode im allgemeinen im Einklang.

3. In der Voraussetzung, dafs der Schulbesuch mit dem sechsten Jahre beginnt, erblickt der Verein in der zehnjährigen höheren Mädchenschule eine für die höhere weibliche Bildung des deutschen Volkes unentbehrliche und besonders durch die Erfahrung bewährte Einrichtung.

4. Die Einrichtung wahlfreier Kurse vermag darum nach seiner Meinung für die Bildungsarbeit des zehnten Schuljahres der höheren Mädchenschulen einen Ersatz nicht zu gewähren, wohl aber das in vielen Kreisen gefühlte Fortbildungsbedürfnis der weiblichen Jugend nach Erledigung der zehnjährigen höheren Mädchenschule zu befriedigen.

5. Der Verein findet sich ganz im Einklange mit der Absicht der Unterrichtsverwaltung, den weiblichen Einflufs in der Erziehung auch auf der Oberstufe der höheren Mädchenschulen zu verstärken; er sieht in jeder Lehrerin die selbstverständliche Gehilfin des Direktors, fürchtet aber, dafs die Einsetzung einer besonderen Gehilfin die Einheit der Schulleitung gefährden werde. Was die wissenschaftliche

Ausbildung der Lehrerinnen betrifft, so hält er es für die Pflicht des Staates, diese Ausbildung nicht der Privatthätigkeit zu überlassen, sondern selbst in die Hand zu nehmen und dazu die nötigen Veranstaltungen zu treffen.

6. Er beklagt es als eine Schädigung des Ansehens und als ein Hemmnis für die Wirkungsfähigkeit der höheren Mädchenschule, dafs ihr auch in der Neuordnung die Anerkennung als höhere Lehranstalt vorenthalten ist.

Wir sehen, dafs in Bezug auf die neunjährige Normalschule, die Gehilfin und den öffentlichen Charakter der höheren Mädchenschule die Versammlung trotz aller Höflichkeit der Form ihren Standpunkt festhält. Dieser Eindruck wird noch verstärkt dadurch, dafs die fünf als stimmberechtigte Mitglieder anwesenden Damen eine Erklärung abgaben, in der sie zwar dafür dankten, dafs den Lehrerinnen fortan ein gröfserer Anteil am Unterrichte der Oberklassen gewährt, und ihnen Gelegenheit zu wissenschaftlicher Vertiefung und Fortbildung geboten werde, gleichzeitig aber ihre schweren Bedenken äufsern gegen die Stellung, welche die zur Gehilfin des Direktors zu berufende Oberlehrerin haben werde, sowie die Befürchtung, dafs diese Bestimmung ein unhaltbares Verhältnis, sowohl der Gehilfin zum Direktor als zu den übrigen Lehrerinnen herbeiführen werde.

Die ganze Verhandlung verlief ruhiger als sich bei dem schroffen Gegensatze der Meinungen voraussetzen liefs, ohne dafs doch die Kundgebung des Deutschen Vereins dadurch an Nachdruck verloren hätte. Herr Geh. Rat Schneider hat sein Werk nach Kräften verteidigt, soweit es erforderlich war, in mancher Hinsicht warme Anerkennung geerntet. Ob er bezüglich der Hauptgebrechen der neuen Schulgesetzgebung, des neunjährigen Lehrganges und der daran geknüpften wahlfreien Kurse, sowie bezüglich der Gehilfin geneigt ist, dem einhelligen Urteile der fachkundigsten Vertreter und Vertreterinnen des Mädchenschulwesens Zugeständnisse zu machen, ob er geneigt ist, die durch Nichterwähnung des Charakters der Schule als einer höheren gelassene Lücke auf die dringende Mahnung der Versammlung hin auszufüllen und die nötigen organisatorischen Schritte zu thun, das werden wir abwarten müssen. An entgegenkommenden Worten hat es der Vertreter der Regierung nicht fehlen lassen; möchten seine weiteren Handlungen diesen Worten entsprechen! Möchte der Unterrichtsminister Herr Dr. Bosse sein am 6. Januar gesprochenes Wort wahrhalten, dafs er »nur eine solche Regelung des Mädchenbildungswesens für ersprießlich halte, für welche in gewissem Grade eine allgemeine Zustimmung der beteiligten Kreise gesichert sei«. Das ist bei den Bestimmungen vom 31. Mai nur sehr teilweise der Fall. Bis auf weiteres beharrt der Berichterstatter bei seiner Ansicht, dafs dasjenige, was die preufsische höhere Mädchenschule durch diese Regelung an Freiheit der Entwickelung verloren hat, nicht aufgewogen wird durch die ihr in anderer Hinsicht zu teil gewordene Förderung.

---

2. Aus den Gymnasialseminaren in Preufsen [1]

Die Schwierigkeit, geeignete Leiter für die Gymnasialseminare ausfindig zu machen, hat gezeigt, wie wenig an höheren Schulen bisher pädagogische Studien

[1] Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf den interessanten Bericht hinweisen, den Gymnasialdirektor Loos in Wien soeben veröffentlicht hat: »Unser erstes Seminarjahr«, Zeitschrift f. d. österr. Gymn., 1895, 1. Heft.

Die Schriftleitung.

gepflegt wurden. Es fehlt zu sehr das Material, um ein allgemeines Urteil darüber fällen zu können, wie sich jene Einrichtung inzwischen bewährt hat. Ohne Zweifel wird an einzelnen Seminaren, die unter der Leitung von praktisch und theoretisch gebildeten Pädagogen stehen, Tüchtiges geleistet. Dagegen läfst das, was man von anderen erfährt, ein so günstiges Urteil nicht ohne weiteres zu. Vielmehr werden manche Sonderbarkeiten zu Tage gefördert. So suchte man an einer Anstalt die Forderung, dafs bei der Unterweisung der angehenden Lehrer auch die pädagogische Theorie berücksichtigt werden solle, dadurch zu erfüllen, dafs man zuerst auf die Schilderung der pädagogischen Provinz in Goethes Wilhelm Meister einging, wo aufser anderen Phantasieen auch namentlich der Gedanke ausgeführt wird, die Lehrer müfsten, um die mit der mühsamen Erziehungsaufgabe verbundene Gefahr der Einseitigkeit zu vermeiden, sich nebenbei auch mit Pferdebändigung beschäftigen. Nachdem dies Thema in einer Seminarsitzung erledigt war, ging man in der nächsten zu Herbart über und widmete seiner Lehre eine und einen Teil der folgenden Lektion, verband aber mit derselben Herders pädagogische Theorieen. Das Ergebnis lautete, dafs letzterer doch praktischer wäre und den Vorzug verdiente, da er Schulinspektor gewesen sei. Hiermit war Herbart abgethan. Ob jedoch bei dieser Art der Behandlung des Gegenstandes die Seminarzöglinge für weitere Studien gewonnen worden sind? In einem anderen Seminar wurde in Anknüpfung an die beliebte Theorie von den angeborenen Seelenvermögen der Satz verfochten, das mechanische Gedächtnis bedürfe der besonderen Schulung; denn es wäre z. B. für den Fall, dafs jemand eine Rede zu halten habe, wünschenswert, dafs sein mechanisches Gedächtnis soweit ausgebildet sei, um von allen schriftlichen Aufzeichnungen absehen zu können. Deshalb müfsten z. B. viel Vokabeln gelernt werden! Extemporalien, die neben der Lektüre und den Übungen im Sprachunterricht nicht zu vernachlässigen seien, hätten den Wert, dafs dadurch andere Kräfte des Geistes geübt würden. Auch die Erziehungslehre wurde herangezogen; jedoch beschränkten sich die Verhandlungen über dies Thema auf die Aufzählung aller der einzelnen Tugenden, welche den Zöglingen durch die Erziehung eingepflanzt werden sollten. Dabei war der Leiter des Seminars, von dem wir dies berichten, ein ganz ausgezeichneter pädagogischer Praktiker, und er wufste den Zöglingen seines Seminars manche treffliche praktische Winke zu bieten! In einem noch anderen Seminar mufste der Direktor wiederholt offen eingestehen, dafs er über einzelne Punkte der Pädagogik noch nicht genügend unterrichtet sei. Namentlich mit den psychologischen Grundlagen dieser Wissenschaft scheint man sich in den betreffenden Kreisen überhaupt noch nicht beschäftigt zu haben. Und obgleich sich die Leiter der Seminare kaum eben erst in ihre Thätigkeit eingearbeitet haben, wünschen sie doch vielfach ihrer Aufgabe schon wieder enthoben zu sein, da dieselbe zu viel Arbeit verursache. Bei einem so schnellen Wechsel in der Leitung bleibt aber die Möglichkeit ausgeschlossen, dafs Erfahrungen gesammelt werden. Von einer Fortbildung, deren die pädagogische Theorie so gut wie jede andere Wissenschaft bedarf, wird ohnehin nicht die Rede sein können. Eine selbständige Bearbeitung des Gebietes, die den ganzen in der einschlägigen Litteratur vorliegenden Stoff heranziehen müfste, ist natürlich nur von einem Manne zu erwarten, der seine volle Kraft dieser Aufgabe zu widmen vermag, d. h. von einem akademischen Vertreter des Faches. Es wird daher auch schliefslich kaum eine andere Wahl bleiben, als besondere pädagogische Professuren zu errichten, woran es in Preufsen bisher ganz fehlt. Im bayerischen Landtage ist ein dahin gehender Antrag bereits von mehreren Seiten gestellt worden. Die bisherige Praxis an den meisten Universitäten läuft darauf hinaus, dafs ent-

weder der Philosoph oder der Philolog nebenbei auch über Pädagogik liest. Dabei kommt diese Wissenschaft aber entschieden nicht genügend zu ihrem Rechte. Denn der Philosoph einerseits wird sich zu leicht auf das rein abstrakte Gebiet verlieren, da ihm das anschauliche Bild der Praxis abgeht. So brachte ein solcher philosophischer Professor drei volle Stunden damit hin, um scharfsinnige Definitionen über den Begriff der Pädagogik aufzustellen. Der Philologe andererseits, sofern er überhaupt selbst einmal in der Praxis gestanden hat, beschränkt sich meist auf rein praktische Winke, die unter dem seit kurzem beliebten Namen einer »Gymnasialpädagogik« vorgetragen werden, die aber sich besser an die praktischen Übungen des Probejahres anschlössen. In diesem wie jenem Falle fehlt jedoch die Durchbildung des pädagogischen Gedankenkreises, wie sie auch in der einen der pädagogischen Theorie gewidmeten wöchentlichen Stunde in den Gymnasialseminaren sich nicht erreichen läfst. Hierzu mufs schon auf der Universität der Grund gelegt sein, damit die Kandidaten so ausgerüstet in die mehr praktischen Übungen des Seminars eintreten können. Namentlich das Studium von pädagogischen Quellenwerken wird für diesen Zweck unentbehrlich sein, ein Studium, das jedoch in fruchtbringender Weise nur von ausgebildeten Pädagogen geleitet werden kann. Man überläfst doch auch nicht etwa dem Philosophen die Aufgabe, nebenher über klassische Sprachen oder Mathematik zu lesen. Die Fachwissenschaften haben vielmehr überall ihre besonderen, vielfach gar mehrfachen Vertreter. Wunderlich mag es übrigens die angehenden Probekandidaten berühren, wenn sie zu ihrer weiteren Ausbildung den Lehrern einer anderen Anstalt überwiesen werden und nun, wo sie die gewonnenen pädagogischen Anregungen verwerten wollen, bei der in den betreffenden Fachkreisen vielfach herrschenden Abneigung gegen Pädagogik hören müssen, »dafs sei alles nicht nötig.«

Ein erfreulicher Beweis dafür, dafs das preufsische Kultusministerium entschlossen ist, die pädagogischen Bestrebungen nachdrücklich zu fördern, liegt in der Verfügung, dafs in den wissenschaftlichen Beilagen der Jahresberichte fortan vorzugsweise nur pädagogische Fragen verhandelt werden sollen.[1]) Gewifs ein bedeutsamer Fortschritt, der mit Freuden zu begrüfsen ist, besonders auch deshalb, weil er zeigt, dafs die Wichtigkeit pädagogischer Studien auch in den leitenden Kreisen mehr und mehr Anerkennung findet! Bei der Durchführung der neusten Schulreform scheinen noch diejenigen Faktoren das Übergewicht erlangt zu haben, welche das Heil der Schulen von der Zahl der Prüfungen erwarten. Doch steht zu hoffen, dafs von dem Aufschwunge, den die Beschäftigung der Fachkreise mit der pädagogischen Theorie immerhin zu nehmen scheint, auch auf die Praxis unserer Schulen ein günstiger Einflufs ausgehen wird.

---

3. Der Zentral-Ausschufs zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland

richtet bereits seit mehreren Jahren Kurse zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen ein. Nach der hierüber vorliegenden Statistik sind seit 1890 bereits

[1]) Das neuste Verzeichnis der Jahresberichte der höheren Schulen weist gleichwohl im Grunde nur zwei Arbeiten auf, welche Themen im Sinne jener Verfügung behandeln. Die mehrfach angezeigten Schulchroniken dürften doch wohl kaum hierher zu rechnen sein.

1437 Lehrer und 903 Lehrerinnen ausgebildet worden. Auch für das Jahr 1895 sind von dem Zentral-Ausschufs wiederum in allen Teilen Deutschlands 20 solcher Kurse in Aussicht genommen und zwar

I. für Lehrer in:

Altona, im Mai (Oberlehrer Dr. Schnell); Barmen, 13. bis 18. Mai (Oberbürgermeister Wegner und Oberturnlehrer Schröter); Berlin, im Mai (Prof. Eckler, Friedrichstr. 229); Bonn, 26. Mai bis 1. Juni (Dr. med. F. A. Schmidt); Braunschweig, 27. Mai bis 1. Juni (Gymnasialdirektor Dr. Koldewey); Breslau, 29. bis 31. Mai (Oberturnlehrer Krampe); Danzig, im September (Oberlehrer Dr. Rosbund); Frankfurt a/M., 24. Mai bis 1. Juni (Turninspektor Weidenbusch); Görlitz, 27. August bis 1. September (Gymnasialdirektor Dr. Eitner); Hadersleben, 16. bis 20. April (Gymnasialoberlehrer Dunker); Karlsruhe, im Laufe des Sommers (Direktor Alfred Maul); Königsberg i. Pr., 23. bis 29. Juni (Stadtschulrat Dr. Tribukait); München, 5. bis 12. Juni (kgl. wirklicher Rat Weber) und Stuttgart, im Sommer (Prof. Kefsler);

II. für Lehrerinnen in:

Barmen, 27. Mai bis 1. Juni (s. o.); Berlin, 4 Tage Ende Juni oder Anfang Juli (s. o.); Bonn, 4. bis 7. Juni (s. o.); Braunschweig, 4. bis 8. Juni (Turninspektor A. Hermann); Breslau, 8. bis 13. April (s. o.) und in Königsberg i. Pr., vom 23. bis 29. Juni (s. o.).

Die eingeklammerten Namen sind die Herren, an welche die Anmeldung zu richten ist. Dieselbe mufs thunlichst 3 Wochen vor Beginn der Kurse erfolgen. Dieselben sind kostenfrei.

4. Für Verehrer Herbarts

Als Ergänzung zu einer früheren Nachricht teilen wir folgendes mit: Auf Veranlassung und unter der Mitwirkung des Herrn Rektor Ad. Rude in Schulitz (Posen) hat bekanntlich die Fabrik von Pellegrini in Chemnitz vor einigen Jahren **Herbartbüsten** hergestellt, die den hervorragenden Beifall aller Kenner finden. Um den Verehrern Herbarts die Anschaffung zu erleichtern, hat die Fabrik infolge der Verwendung des Herrn Rude den Preis der Büste für Ausführung in Elfenbeinmasse von 18 M auf 14 M, für Ausführung in Gips von 9 M auf 7 M, den Preis der Konsole in Elfenbeinmasse von 4,50 M auf 3 M ermäfsigt. Die Konsole in Gips kostet wie bisher 1,50 M. Aufserdem gewährt die Fabrik bei den Bestellungen, die durch Herrn Rudes Vermittelung an sie herantreten, noch 10% Rabatt. Auf gröfseren pädagogischen Versammlungen wird auf Wunsch gern eine Büste ausgestellt. Als Pendant ist eine Comeniusbüste zu haben.

5. Wilhelm Drobisch

In Leipzig beging im vorigen Jahr der ordentliche Professor der Philosophie. Geh. Rat Dr. Moritz Wilhelm Drobisch, das Jubiläum seiner 70jährigen Dozententhätigkeit.

Geboren am 16. August 1802 in Leipzig, habilitierte er sich an der dortigen Universität 1824; im Jahre 1826 wurde er aufserordentlicher Professor der Philosophie, in demselben Jahre aber auch schon ordentlicher Professor der Mathematik

und 1842 wurde er gleichzeitig ordentlicher Professor der Philosophie. Im Jahre 1868 gab er die Professur für Mathematik auf, und seitdem hielt er nur noch philosophische Vorlesungen, doch mufste er in den letzten Jahren auch diese einstellen. Er veröffentlichte u. a. »Beiträge zur Orientierung über Herbarts System der Philosophie« (1834), »Neue Darstellung der Logik« (1836, 5. Aufl. 1887), »Grundlehren der Religionsphilosophie« (1870), »Empirische Psychologie« (1842), »Die moralische Statistik und die menschliche Willensfreiheit« (1867), »Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart« (1876), »Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasial-Unterrichts« (1832), »Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie« (1850) u. s. w.

6. Lehrerbildung in England

Dafs in England jetzt auch die pädagogische Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen in Angriff genommen wird, zeigt die Berufung des Herrn Dr. Findlay[1]) als Direktor der Lehrerbildungsanstalt zu London. Er wird die Stelle am 1. Oktober 1895 antreten. Das School-Journal (New-York und Chikago, 1894, 3. November) brachte über eine amerikanische Reise des Herrn Dr. Findlay folgende Notiz:

»There are a lot of ignorant people in our school rooms who turn up their noses at the Herbartian pedagogy; but when the Royal Commission of England established to investigate and improve the system of secondary education, wanted a man to look into and weigh the American system of high schools, who was selected? They chose Dr. J. J. Findlay who had spent two years at Jena in studying the Herbartian pedagogy; he received the degree of Ph. D. and returned to England to find such a man as himself wanted.«

Berichtigung

In der Anzeige von Haas, Geist der Antike, I. Bd., S. 485, ist der Schlufssatz aus Versehen weggeblieben: ». . ., dies darf uns jedoch nicht hindern, i. a. der Darstellungsweise unsere Anerkennung auszusprechen.«

[1]) Wir weisen bei dieser Gelegenheit auf die interessante Dissertation des Herrn Dr. Findlay hin, die einen vortrefflichen Einblick in die gegenwärtigen Strömungen und Bewegungen auf pädagogischem Gebiet in England gewähren: »Zur Entwicklung des höheren Schulwesens Englands. Eine Kritik der Vorzüge englischer Erziehung.« Leipzig, Teubner, 1894.



C Besprechungen

I Philosophisches

Über die Äquivalenz der Natur-Kräfte

Wie unendlich wenig man von der physischen Welt weiſs, auf welch' schwachen Füſsen die Hypothesen der Naturlehre noch stehen, und wie unendlich viel man in Zukunft zu lernen hat, dies wird auch aus Lesung des von einem vortrefflichen Geist durchdrungenen Werkes von Hermann Scheffler klar: »Die Äquivalenz der Naturkräfte und das Energiegesetz als Weltgesetz«, Leipzig, Friedrich Förster, 1893, in 8⁰. Dieses Buch beschäftigt sich, nachdem in längerer Vorrede sein Standpunkt gründlich aus einander gesetzt wurde, mit Betrachtung des Ganzen der Natur, dem Äther, den Atomen, Natur- und Geisteskräften, Grundeigenschaften, Grundprozessen, Grundprinzipien, Grundfesten u. s. w., mit eingehenden Studien über Identität und Gleichheit, mineralische, physische, vegetabilische und animalische Äquivalenz, untersucht den Vorgang der Schöpfung, und schlieſst mit Gedanken über die absolute Welt: das Wesen Gottes und die Unsterblichkeit.

In dem Vorwort setzt Scheffler sich mit einigen Physikern auseinander, zu beweisen suchend, daſs dieselben weniger klug seien, als gemeinhin angenommen wird, und giebt den deutschen Gelehrten der Zunft und des Zopfes einen sehr verdienten Nasenstüber. Sodann spricht er unter anderem das Folgende (im höchsten Grade der Beachtung würdige) aus: »Ich behaupte, nicht der Verstand und nicht die Vernunft, überhaupt kein Erkenntnisvermögen, erzeugt die Hypothese, welche ja ein Erkenntnismittel ist, also nicht durch die Erkenntnisthätigkeit erzeugt werden kann, sondern mit dieser Thätigkeit als selbständige Funktion zusammen wirken muſs. Das Vermögen der Erzeugung des Neuen oder das Schaffungs- und Erfindungsvermögen ist die Phantasie; sie allein erfindet die Hypothesen. Die Vernunft prüft und kontrolliert dieselben, erkennt sie an, verwirft sie, verlangt Modifikationen; die Phantasie aber schafft sie, richtet sie auf, bietet sie der Vernunft zur Kritik dar.«

Scheffler glaubt nicht an die Ewigkeit der Materie und nennt den Glauben daran einen naturwissenschaftlichen Aberglauben, der auf Grund der Thatsache sich erhob, daſs es den Erforschern der Natur an der nötigen Erfahrung mangelte. Und noch mehrere andere Dinge kommen ihm,

nicht ganz mit Unrecht, als Aberglauben der Naturkundigen vor.

Aufser dem Weltäther nimmt Scheffler noch einen Voräther an, aus welchem der Weltäther erst entspringen soll, und durch einen Weltprozefs, welcher Schöpfung heifse, entwickelten sich aus dem Äther die Geschöpfe. Dafs hierzu, nämlich zu der Entwicklung der Organismen und vielleicht auch der Krystalle, eine individuelle Seele absolut erforderlich ist, wird von Scheffler leider nicht erwähnt; derselbe fafst die Wesen der unorganischen und der organischen Natur als Vereinigung ungeheuer vieler Ätheratome zu Mineralien, Zellen, Pflanzen, Tieren auf, und die Natur besteht ihm aus den Reichen des Äthers, der Mineralien, Pflanzen und Tiere. Dies alles zusammen genommen ist für den Autor die irdische Welt. Die herrschende Kraft des obersten Reiches sei die Geisteskraft, und diese bestehe aus einer gröfseren Zahl von Vermögen. Eine der Auffassungen Schefflers ist diese: »Der vollkommen entwickelte Geist ist ein Wesen, welches nicht wie die wirkliche, das heifst: die thatsächlich realisierte, sondern wie die mögliche, das heifst: die realisierbare Welt organisiert ist; der embryonale Geist erscheint als ein Element, welches nach den Gesetzen der möglichen Welt organisiert ist.« Und weiter: »Geistige Kraft ist, wie Vegetationskraft, Mineralkraft, physische Kraft, eine allgemeine Kraft, welche in der Wirklichkeit jeden möglichen speziellen Fall zuläfst. Demzufolge ist der individuelle Geist eines wirklichen Menschen ein Spezialfall des allgemeinen Geistes. . . . Der universelle Geist ist vielmehr der Schöpfer des individuellen Geistes.« »Die wirkliche Welt hat also einen Schöpfer.« »Ohne irdischen Leib ist kein individueller wirklicher Geist denkbar.« »Alsdann tritt aber an die Stelle des aufgelösten irdischen Leibes der Leib aus der überirdischen Substanz des Ur-Äthers, und es beginnt ein neues Leben, dessen Ende durch die Dauerhaftigkeit des überirdischen Leibes bedingt ist, um nach dem überirdischen Tode immer wieder einem höheren Leben Platz zu machen.« Mit vollster Berechtigung tritt Scheffler für die Unsterblichkeit aller organisierten Wesen ein.

Endlich sei noch von des Autors Schlüssen hervorgehoben: »Die Materialität des Körpers, als des weltgesetzlichen Trägers der Geisteskraft, ist die Ursache der menschlichen Unvollkommenheit; die Ideale aber sind die Grundpfeiler der Geisteskraft, die Kriterien des reinen Geistes.« »Die Ideale bilden ein Gesamt-System, welches das Grundwesen des Geistes oder das geistige Grundgesetz charakterisiert.« »Nur das geistige Wesen ist frei.« »Der freie Äther, welcher die Welt verbindet, vermittelt . . . alle Weltprozesse.«

Möge jeder Interessent das Buch von Scheffler aufmerksam und fleifsig studieren! Dasselbe enthält Unvergängliches gemischt mit Vergänglichem, Bestimmtes gemengt mit Unbestimmtem. Die Zeit wird den Prozefs der Scheidung und Klärung vornehmen. Danken wir im Namen der Wissenschaft dem Autor für seine guten Ideen, und bauen wir mit dem guten Teil der von ihm gelieferten Backsteine am Tempel der Erkenntnis.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

Über die Verbleibsorte der abgeschiedenen Seelen

Es hat Adolf Bastian einen Vortrag gehalten, der unter dem Titel »Die Verbleibsorte der abgeschiedenen Seelen« (Berlin 1893, in 8°, Weidmannsche Buchhandlung) erschien. Die Sprache aller Bastianschen Schriften ist eine poetisch-fragmentarisch - verworren - barbarisch-deutsch-professorliche mit ganz besonderer, in Phantasieuniform gekleideter Individualität. Und dieselbe Sprache redet auch das vorliegende kleine Buch, welches überdies seinen Gegenstand gut und lehrreich behandelt. Die dem Autor eigene Weltanschauung kommt hier, bei einer orga-

nischen Vereinigung von Thatsachen, nicht in Betrachtung. Es wird niemand, der mit Religion und Psychologie der Naturvölker, und auch der Kulturvölker auf früheren Stufen der Entwicklung, sich beschäftigt, des Büchleins von Bastian entbehren können. Sehr vorteilhaft wäre es, dasselbe in das Französische oder Englische zu übersetzen, und dann durch eine andere Person zurück in das Deutsche übertragen zu lassen.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

Das Protoplasma, philosophisch betrachtet

Ein ausgezeichneter Forscher hat es unternommen, das Protoplasma von höheren Gesichtspunkten aus zu betrachten. Wissenschaft und Philosophie erlangen hierdurch Vorteile, und die Religion gewinnt positive Unterlagen ihrer Metaphysik. Die Thatsachen, welche die Wissenschaft liefert, werden geliefert, um behufs Erkenntnis geistig verdaut, verwertet zu werden. Und die Erkenntnis, obgleich an sich höchst bedeutungsvoll, ist doch erst von eigentlichem Nutzen bei Anwendung auf das soziale Sein und Thätigsein. Und das Buch, auf welches hiermit die allgemeine Aufmerksamkeit gelenkt sei, strebt nach Erkenntnis und bereitet diese zur Anwendung.

Lionel S. Beale nennt sein Werk »Protoplasm: Physical Life and Law; or, nature as viewed from without.« Fourth edition. (London 1892, in 8°, Verlag von Harrison & Sons.), und legt dasselbe vor in vierter Auflage, die durch einige Zusätze und Abänderungen von den früheren Ausgaben abweicht. Das Buch geht von den Elementen zum Protoplasma über, von diesem zur grofsen und kleinen Welt, und schliefst mit Beleuchtung und Betrachtung der Grundfragen alles Seins.

In der Einleitung beschäftigt sich Beale mit den allgemeinen Fragen des Lebens, der Lebenskraft, der Natur, der Entwicklung, der Kraft und Materie, der Wissenschaft und Religion, der äufseren Betrachtung der Dinge u. s. w. Das erste Hauptstück ist der Betrachtung des physikalischen Lebens und Gesetzes gewidmet. Zunächst ist der Begriff des Lebens Gegenstand der Ermittelung und es werden alle Fragen erläutert, welche direkt und indirekt damit zusammenhängen, in einer Art und Weise, wie es für Biologie und Philosophie höchst bedeutungsvoll ist. Sodann werden Wissenschaft und Glaube in ihrem gegenseitigen Verhältnis geprüft; ein Hauptstück, gleich beachtenswert für Freunde und Gegner des kirchlichen Glaubens, für besonnene und fanatische Anhänger der Wissenschaft. Jeder prüfe unbefangen, jeder denke ohne Vorurteil, jeder wolle uninteressiert das Beste, und das Reich der Wahrheit ist nahe!

»Der Unterschied zwischen allem Lebenden und Nichtlebenden,« schliefst Beale aus seinen Forschungen, »ist nicht ein Unterschied des Grades, ist nicht relativ, sondern absolut.« »Die Eigenschaften des Lebens sind verschieden von denen der Materie, und keineswegs das Resultat dieser letzteren.« Zu dieser sehr richtigen Auffassung kommt Beale, indem er nicht blofs von der Aufsenseite die Dinge des Universums betrachtet, sondern sich auch bestrebt, das Innere zu erforschen und zu erschliefsen.

Das zweite Hauptstück ist dem Protoplasma gewidmet, welches nach allen Richtungen hin und von völlig neuen Gesichtspunkten aus studiert wird, und hat für die biologischen ebenso, wie für die Geisteswissenschaften aufserordentliche Bedeutung.

Die ferneren Kapitel behandeln das Verhältnis von Biologie und Religion in zahlreichen Einzelheiten, und verdienen in aufmerksamster Weise studiert zu werden.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

Aus dem inneren Leben der Zigeuner

Ein sehr interessantes Buch hat Heinrich von Wlislocki veröffentlicht unter dem Titel »Aus dem inneren Leben der Zigeuner. Ethnologische Mitteilungen.« (Berlin 1892, in 8⁰, Verlag von Emil Felber.) Darin wird, nach Angabe des Lautwertes der Buchstaben der Zigeunersprache, in den Kapiteln Krankheitsdämonen, Handarbeiten, Höhenkultus, Blutzauber, Wanderzeichen, Signale und Zeichensprache, Tierorakel und Orakeltiere, Wetterprophezeiung, Feuerbesprechung, eine zigeunerische Dichterin und Schlagworte, das ganze Dasein der Zigeuner entrollt, soweit dasselbe jenseits des Bettelns, Stehlens und sonstiger Handfertigkeit liegt, und werden Thatsachen mitgeteilt, welche dem ernsten Forscher ebenso, wie jedem Menschen von Bildung in gleichem Maſse willkommen sind als Erkennungsmittel des zigeunerischen Genius.

Jedenfalls sind die Zigeuner ein merkwürdiges Volk. Schon anthropometrisch betrachtet, bieten sie ganz besondere Eigentümlichkeiten dar. Und vergleicht man die letzteren mit dem Bilde, welches Wlislocki von dem inneren Leben dieser Rasse entrollt, so ist man im stande, Schluſsfolgerungen von gröſster Tragweite zu formen.

Scheveningen
Dr. Eduard Reich

Musik und Moral

Es befindet sich jenseits alles Zweifels, daſs die Musik nichts Abgesondertes ist, sondern als Ergebnis aller menschlichen Beziehungen sich bekundet. Das Verhältnis der Musik zu den gesamten Momenten des Daseins, zunächst zu den moralischen, wird genau ermittelt werden müssen und festzustellen sein, um wichtige Erkenntnisse zu erlangen, Einblicke in den Vorgang der Gesittung. Im groſsen und ganzen wirft die Musik eines Volkes Licht auf dessen moralische Civilisation und belehrt uns über die Art dieser letzteren und deren jeweiliges Stadium.

Die Musik ist wie der Mensch, und der Mensch ist wie die Musik. Ob das Gemüt eines Volkes noch wertet oder nicht, und wie viel dasselbe wertet; ob die Nation mehr im Verhältnis mit dem Geiste lebt oder mit dem Gemüt; ob die Gesamtheit dem Götzen des praktischen Materialismus verfallen ist und das Phantom des theoretischen Materialismus anbetet, oder von idealem Geist durchhaucht ist, — wir erkennen dies alles auch aus der Musik.

H. R. Haweis hat in einem sehr lesenswerten Buche »Music and Morals« (Sixteenth edition. London 1892, W. H. Allen & Co.), welches in seiner sechszehnten Auflage mir vorliegt, den glücklichen Versuch gemacht, alle Verhältnisse der Musik zum moralischen Sein zu prüfen und zu entwickeln: Philosophie der Musik; das Leben hervorragender Musiker aus mehreren bedeutungsvollen Gesichtspunkten zu betrachten; Geige, Pianoforte und Glocken zu studieren; und eine Kritik der Vokal- und Instrumentalmusik Englands zu entwerfen. Seine Arbeit ist für Geschichte und Wissenschaft der Musik, für Kulturgeschichte und Seelenlehre in hohem Maſse gewichtsvoll, und verdient auch, von jedem Arzte gelesen zu werden, welcher der Musik als Heilmittel sich bedient. Daſs Geistliche und Erzieher das Buch mit Vergnügen lesen werden, ist ganz gewiſs.

Scheveningen
Dr. Eduard Reich

Kennedy: Gottesglaube und moderne Weltanschauung. Deutsch. Berlin, Reuther, 1893. VIII. 214 S.

Die hier veröffentlichten Vorlesungen sind 1888 und 1889 in Dublin gehalten und beschäftigen sich mit der Prüfung einiger Punkte, in denen die Ergebnisse moderner Forschung die theistische Weltanschauung ernstlich erschüttert haben. So wird die Grenze des Erkennens geprüft, ob es für uns möglich ist, etwas zu erkennen, was jenseits der Erfahrung

liegt, wie Geist oder Gott. Hierbei wird namentlich die Ansicht von Du Bois Reymond ausführlich besprochen. Alsdann wird darzulegen versucht, dafs die Darwinsche Theorie die Teleologie oder den Schlufs auf einen Schöpfer der Natur nicht hinfällig mache. Die beiden letzten Vorlesungen beschäftigen sich mit den Fragen, die mit dem moralischen Gottesbeweise in Verbindung stehen, wie mit der menschlichen Freiheit, dem Übel in der Natur, dem Anthropomorphismus. Indessen ist in keinem Punkte die Betrachtung weiter geführt, als dies in Deutschland bereits öfters geschehen ist. Auf zwei Punkte möge hingewiesen werden. In einem besonderen Kapitel wird die Schönheit in der Natur behandelt und ausgeführt, dafs Schönheit, wie Symmetrie, Proportionalität u. s. w. nicht ohne Absicht zu entstehen pflegt. Es hätte diese Betrachtung sehr fruchtbar werden können. Allein Verfasser läfst sich hier gar zu ausführlich in eine Auseinandersetzung über Kants Begriff vom Schönen und Erhabenen ein und hebt meist solche Formen des Schönen und Erhabenen hervor, wie den Anblick des gestirnten Himmels, eines erhabenen Gebirges, eines lieblichen Thales, die Regelmäfsigkeit der Krystalle u. s. w. Indes aus solchen Formen wird man schwerlich den Schlufs auf einen Schöpfer rechtfertigen können. Verfasser hätte zu dem Zwecke mehr hinweisen müssen auf die Schönheit, die Proportionalität und die Zeichnung der organischen Formen.

Gegen die Darwinsche Theorie hebt er namentlich hervor, »dafs das Gesetz der natürlichen Zuchtwahl nur durch Zerstörung des Untauglichen, nicht aber durch Hervorbringung des Tauglichen wirken kann . . . Alle Vollkommenheiten jener Organismen, welche dank ihrer Überlegenheit im Kampfe ums Dasein überlebten, müssen in ihren Grundzügen doch schon entstanden sein, ehe die natürliche Zuchtwahl sie auf die Probe stellen konnte. Jede dieser Vollkommenheiten mufs wieder entweder durch Zufall entstanden oder das Werk planmäfsigen Handelns gewesen sein.«

Dabei weist er besonders auf den zweckmäfsigen Bau des Auges hin und hebt auch hervor, wie neuerdings Helmholtz eingewandt habe, dem Auge, als optisches Instrument betrachtet, haften eine Anzahl von Fehlern an, deren sieben genannt werden. Diese Fehler sind nach der Erklärung von Helmholtz von der Art, dafs er einem Optiker gegenüber, der ihm ein solches Instrument verkaufen wollte, welches diese Fehler hätte, sich vollkommen berechtigt glauben würde, die härtesten Ausdrücke über die Nachlässigkeit seiner Arbeit zu gebrauchen und ihm sein Instrument mit Protest zurückzugeben.[1])

Verfasser führt nun aber auch an, dafs Helmholtz diese Vorwürfe thatsächlich wieder zurücknimmt. Nachdem er nämlich das Auge vom Standpunkte des Optikers getadelt hat, geht er dazu über, es in physiologischer Beziehung zu preisen. Alle diese Unregelmäfsigkeiten, sagt Helmholtz, würden in einer künstlichen Camera obscura oder in dem von ihr erzeugten photographischen Bilde äufserst störend sein. Im Auge sind sie es nicht, so wenig, dafs es sogar teilweise recht schwer war, sie überhaupt aufzufinden. Auch wo wir sonst in die organischen Bildungen hineinblicken, finden wir überall den gleichen Charakter praktischer Zweckmäfsigkeit, wir können denselben nur vielleicht nirgends so ins Einzelne verfolgen, wie wir es beim Auge können. Was also die Anpassung des Auges an seinen Zweck betrifft, so ist sie im vollkommensten Mafse vorhanden und zeigte sich gerade auch in der Grenze, die seinen Fehlern gezogen ist. Hier fällt freilich das, was die Arbeit unermefslicher Reihen von Generationen unter dem Einflusse des Darwinschen Erblichkeits-

[1]) Helmholtz: Die neueren Fortschritte in der Theorie des Sehens. Vorträge und Reden, Bd. I, S. 253, 260.

gesetzes erzielen kann, mit dem zusammen, was die weiseste Weisheit vorbedenkend ersinnen mag.«

Hier hebt Helmholtz das anfänglich Gesagte gewissermaßen wieder auf.

Übrigens sind die von Helmholtz hervorgehobenen Fehler des Auges die Veranlassung gewesen, daß dieser Gegenstand genauer untersucht worden ist. So von A. Kirschmann: die Parallaxe des indirekten Sehens und die spaltförmigen Pupillen der Katze in Wundts philosophischen Studien, IX. Bd., 1893, S. 447. Hier wird der Nachweis geführt, daß die sogenannten Fehler zur Gewinnung der Tiefenwahrnehmung verwendet sind, so daß das monokulare Sehen in dieser Hinsicht nicht lediglich auf die die Akkommodationsänderungen begleitenden Muskelempfindungen angewiesen ist.

In einem ähnlichen Sinne, nach welchem sich die angeblichen Fehler als Vorteile herausstellen, bespricht R. Handmann das Helmholtzsche Urteil über das Sehorgan des Menschen in der Zeitschrift: Natur und Offenbarung, Münster 1893, Bd. 39, S. 742.

Etwas Ähnliches zeigt sich im Vogelauge, auch hier gilt im allgemeinen die von Helmholtz für das menschliche Auge aufgestellte Akkommodationstheorie. (Vergl. in Pflügers Archiv, Bd. 53, S. 175 ff., 1892. Beer: Studien über die Akkommodation des Vogelauges.)

O. F.

Aus den Tagebuchblättern des Grafen Alexander Keyserling. Philosophisch-religiöse Gedanken mit einzelnen Zusätzen aus Briefen. Herausgegeben von seiner Tochter Freifrau Helene von Taube. Mit einer Lebensskizze, verfaßt von Graf Leo Keyserling. Stuttgart, Cotta, 1894. XXXVIII und 290 S.

Bekanntlich ist Kant einige Jahre Hauslehrer im Hause des Grafen Keyserling gewesen und hat auch später in langjähriger Beziehung zu dem gräflichen Hause gestanden. So ist es in diesem Hause herkömmlich geworden, sich mit Kantischer Philosophie zu beschäftigen. Dies ist auch der Fall gewesen bei dem Grafen Alexander. Nachdem derselbe in seinen jüngeren Jahren eifrig Naturwissenschaft, namentlich Zoologie und Geologie studiert und verschiedene wissenschaftliche Reisen unternommen hatte, hat er in den verschiedensten öffentlichen Vertrauensämtern in den Ostseeprovinzen gestanden. Dabei hat er seine Gedanken über die mannigfaltigsten Gegenstände, Bücher, Personen, Einrichtungen tagebuchartig aufgezeichnet. Davon bietet nun die Tochter pietätsvoll das Meiste der Öffentlichkeit dar.

Diese bald längeren bald kürzeren Bemerkungen betreffen, wie gesagt, das Allerverschiedenste, zumeist Philosophie und Religion; sie sind immer geistvoll, anregend, aber niemals die Sache erschöpfend und abschliefsend, wie das ja auch in der Natur solcher gelegentlichen Bemerkungen liegt. O. F.

Bemerkung. Im 30. Bande der philosophischen Monatshefte Natorps befindet sich von O. Külpe eine Abhandlung: Aussichten der experimentellen Psychologie. Hier heißt es S. 292: »Von der Pädagogik ist es bekannt, daß sie unter der Herrschaft eines bestimmten psychologischen Systems steht. Die experimentelle Psychologie ist bisher für diesen Zweig der Philosophie noch fast gar nicht fruchtbar gemacht worden. Und doch sind schon die vorliegenden experimentellen Erfahrungen über das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, die Associationen u. dergl. von größerer Bedeutung für die pädagogische Anwendung, als man im allgemeinen zu glauben geneigt ist.«

Darauf ist zu bemerken, daß, was sich einigermaßen als sicher und fruchtbar in der experimentellen Psychologie herausgestellt hat, auch bereits hinreichend Eingang und Verwendung wenigstens in unseren Kreisen in Psychologie und Pädagogik gefunden hat.

Dr. **Franz Erhardt:** Der Satz vom Grunde als Prinzip des Schliefsens. Halle 1891. 56 S.

Soll aus Gegebenem und Bekanntem Nicht-Gegebenes und Nicht-Bekanntes abgeleitet werden, so ist dies, sagt der Verfasser nur möglich, wenn zwischen beiden Gliedern ein derartiger Zusammenhang besteht, dafs, wenn das eine gegeben, damit auch sachlich jederzeit das andere gesetzt, oder wenn das eine Glied nicht gegeben ist, damit auch sachlich das Vorhandensein des anderen unmöglich gemacht ist. »Der Zusammenhang zwischen beiden Gliedern mufs also allgemein und ausnahmslos sein; diese ausnahmslose Allgemeinheit kann aber nur dann mit voller Sicherheit von uns behauptet werden, wenn die beiden Glieder im Verhältnis von Grund und Folge zu einander stehen.« S. 4.

Der erste Fall des Schliefsens bezieht sich also auf die Ableitung der Folge aus dem Grunde (S. 5.) — progressiver Schlufs — und zwar schliefsen wir von dem Vorhandensein des Grundes auf das der Folge oder von dem Nichtvorhandensein des Grundes auf das Fehlen der Folge. S. 10.

In der Wirklichkeit läfst sich die Reihe: Grund, Folge (besser: Ursache, Wirkung) nicht umkehren, wohl aber bei dem subjektiven Prozefs der Erkenntnis. Hier können wir von den Folgen zu den Gründen gelangen — regressiver Schlufs — und zwar schliefsen wir aus dem Nichtvorhandensein der Folgen auf das Fehlen des Grundes (S. 9.) oder »von der Setzung der Folge auf Setzung des ausschliefslichen Grundes«. S. 10.

Diese vier Möglichkeiten des Schliefsens ergeben sich dem Verfasser aus dem Satze vom Grunde. Nun zeigt er, wie sämtliche in der Logik aufgestellte Schlufsformen sich auf diese vier Möglichkeiten zurückführen lassen.

So wertvoll die Erörterungen des Verfassers sind, so wäre es doch notwendig gewesen, auf den Zusammenhang von Grund und Folge tiefer einzugehen. Die Folge soll in dem Grunde liegen, soll aber auch aus ihm folgen, d. h. sie soll sich von ihm absondern. Liegt sie wirklich in ihm, so hat der, welcher sie absondert, sein Wissen nicht erweitert, sondern blofs wiederholt, was er schon wufste. Ist die Folge etwas Neues, so kann sie nicht im Grunde liegen, also nicht aus ihm folgen, mithin überhaupt nicht Folge aus ihm sein.

Dieser Widerspruch hätte den Verfasser zu einer eingehenden Erörterung des Zusammenhangs von Grund und Folgen veranlassen müssen.

Magdeburg Dr. Felsch

Ludwig Deinhard: Psychometrie. (Erschliefsung der inneren Sinne des Menschen.) Braunschweig 1891. 27 S.

Dieses Heftchen verspricht durch seinen Titel mehr als es enthält. Man erwartet eine exakte Messung psychischer Vorgänge, findet aber nichts weniger als diese. Es beruht auf dem Bestreben, die physiologisch-psychologischen Arbeiten des Prof. Dr. med. Joseph Rhodes Buchanan und des Naturforschers William Denton in Deutschland bekannt zu machen.

Buchanan, »der Entdecker der Psychometrie«, hat ein Handbuch der Psychometrie geschrieben. Darnach ist »Psychometrie die Entwicklung und Ausübung der göttlichen Fähigkeiten im Menschen. Jene dunkle Welt des Intellekts, in welcher wir sowohl den Antworten der Orakel begegnen, wie den Offenbarungen der magnetischen Somnambulen, den Prophezeiungen der Heiligen, den Aussprüchen der Schicksals-Verkündiger, den geheimnisvollen Vorempfindungen und plötzlichen Eindrücken, durch welche viele geleitet werden, den Todes-, Unglücks- und Unfalls-Warnungen, und den mysteriösen Einflüssen, mit welchen gewisse Örtlichkeiten, Amuletts und Andenken behaftet sind — wird erhellt durch das Licht der Wissenschaft der Psychometrie«. Buchanan, Handbuch der Psychometrie. Einleitung.

William Denton hat eine praktische Anwendung der »psychometrischen Fähigkeiten« auf verschiedene Wissensgebiete unternommen und die Ergebnisse seiner Bemühungen in seinem Werk: The Soul of things niedergelegt, woraus Verfasser vorliegender Schrift einiges mitteilt. Den Schlufs derselben bildet ein Abschnitt über »Methode und Zweck der Psychometrie«. In Bezug auf erstere heifst es S. 20: »Die psychometrische Fähigkeit findet sich bei Armen und Reichen, Hohen und Niedrigen; nur nicht gerade bei denen, die durch Vielwisserei einseitiger Verstandesbildung oder durch sogenanntes »Leben« blasiert geworden sind. Auch läfst sich diese Gabe durch Übung leicht entwickeln, indem man Briefe, welche man von unbekannter Hand empfängt, ehe man sie gelesen, an die Stirn hält und eine Charakteristik des Schreibers, wie sie einem gerade ohne alle Überlegung in den Kopf kommt (Geschlecht, Alter, Gemütsart, Haarfarbe etc.) niederschreibt und später deren Zutreffen oder Unrichtigkeit feststellt.«

In Bezug auf den Zweck der Psychometrie sagt Verfasser S. 27: »Darin aber geben wir ihm (Denton) jedenfalls gern recht, dafs sich uns in der Psychometrie die Keime einer Entwicklungsfähigkeit unseres inneren Wesens zeigen, die uns eine unermefsliche Zukunft eröffnen.«

Die »Psychometrie« führt in das Reich des Unermefslichen, in das Reich der Träume, in das Reich der Phantasie. In diesem Reiche aber kann die exakte Wissenschaft nicht gedeihen. Umgekehrt giebt es da, wo exakte Wissenschaft waltet, keinen Platz für diese »Psychometrie«.

Magdeburg Dr. Felsch

Max Dessoir: Geschichte der neueren deutschen Psychologie, I. Band von Leibniz bis Kant. Berlin, 1894.

Der Verfasser ist der Überzeugung, »dafs die eigentlich historische Seite an der Darstellung einer Wissenschaftsentwicklung vornehmlich im Detail« liege. »Der vielfältigen Bedingtheit geschichtlichen Lebens« könne »nur eine tief in das Einzelne eindringende Schilderung ganz Genüge leisten.« Vorrede, S. VIII.

Der I. Teil behandelt: »Leibniz, Wolff und die Psychologie im unmittelbaren Anschlufs an Wolff« (S. 1—46) und zerfällt in die Abschnitte: 1. Leibniz, 2. Wolff, 3. Wolffianer, 4. Gegner Wolffs, 5. ältere Eklektiker.

Das in diesem Teil Dargebotene findet man in jeder guten Geschichte der Philosophie; es ist für eine Geschichte der Psychologie zu wenig. Aufserdem empfiehlt es sich, der Geschichte der deutschen Psychologie als Einleitung eine kurze Darstellung dessen vorauszuschicken, was Descartes und Locke für die Psychologie geleistet haben, da Leibniz seine Nouveaux essais sur l'entendement an Locke und dieser sein Werk: An Essay concerning human understanding an Descartes anlehnt.

Im II. Teil wird unter den Abschnitten: 1. Verlauf und Ursache, 2. kulturhistorischer Hintergrund, 3. die Schulen — »die Entwicklung der deutschen Psychologie von 1750—1780« behandelt, S. 47—131.

Dieser Teil erscheint zunächst besonders wertvoll durch die Anführung einer grofsen Zahl von psychologischen Quellenschriften; aber da die folgenden Teile Gelegenheit bieten, diese Quellenschriften anzuführen und dieselben meistenteils auch dort genannt werden, so verliert der II. Teil an Bedeutung für das Ganze. Da ferner die Stellung der Philosophenschulen zu den im III. Teile dargestellten Problemen bei diesen selbst berücksichtigt werden mufste, so konnte der Abschnitt »3. die Schulen« entweder ganz fehlen oder kürzer und mit schärferer Unterscheidung der einzelnen Schulen von einander gefafst werden.

Fehlen durfte auch der Satz: »Über die Unhaltbarkeit einer materialistischen Weltanschauung herrscht heute in der Wissenschaft wohl blofs Eine Stimme«, S. 112; denn er stimmt mit den thatsächlichen Verhältnissen nicht überein.

III. Teil: »Das so bedingte System der Psychologie.« Aus dieser Überschrift ist ersichtlich, dafs der Verfasser die Erörterungen in den vorangehenden Kapiteln mit denen des III. Teils als im kausalen Zusammenhange stehend betrachtet wissen will. Für einen solchen fehlt aber der genügende Nachweis. Als Entschuldigung für den Verfasser mufs der Umstand dienen, dafs es sehr schwer, zuweilen unmöglich ist, zu entscheiden, ob gewisse Erscheinungen im Geistesleben der Menschen die Ursachen oder die Folgen psychologischer Lehren sind. Die vom Verfasser unter II, 3, S. 74—131 besprochenen »Schulen« sind erst auf Grund der Lehren einzelner Männer gebildet worden; man darf deshalb wohl diese Lehren als Bedingung für das Entstehen der »Schulen«, nicht aber diese als Bedingung der Lehren betrachten. Demnach ist die Überschrift zu dem III. Teil nicht gerechtfertigt.

Dieser Einwand bezieht sich zwar scheinbar nur auf etwas Äufseres, nämlich auf eine Überschrift; aber er mufste erhoben werden, weil der Verfasser nach ihr die dem III. Teile vorangehenden Erörterungen für notwendige Bestandteile seines Werkes hält, während ich diesen Standpunkt nicht teilen kann. Das für die Geschichte der Psychologie wirklich Wertvolle des vorliegenden Werkes beginnt mit dem III. Teil desselben. Er zerfällt in folgende Abschnitte: 1. die Grundprobleme, 2. die Tierpsychologie, 3. die Vermögenslehre, 4. das Vorstellungsvermögen, 5. das Gefühlsvermögen, 6. das Willensvermögen, 7. die Associationspsychologie, S. 132—312.

Jede wissenschaftliche Untersuchung hat einen bestimmten Ausgangspunkt (Prinzip), ein Ziel (Problem) und einen Weg, auf welchem sie vom Prinzip zur Lösung des Problems gelangt (Methode). Die Zusammenfassung von Prinzip, Problem und Methode einer Wissenschaft ergiebt den Begriff derselben. In der Geschichte einer Wissenschaft ist nachzuweisen, wie auf den einzelnen Entwicklungsstufen Inhalt und Umfang jener Begriffe gefafst worden sind. Diese Forderung gilt auch für die Geschichte der Psychologie, also auch für das vorliegende Werk. Damit wird aber nicht verlangt, dafs der Verfasser einer solchen Geschichte jene Begriffe in einer unabänderlichen Reihenfolge erörtere; es steht ihm vielmehr frei, diese selbst zu bestimmen; erlaubt ist ihm aber nicht, die genannten Begriffe in einander überfliefsen zu lassen. Dies geschieht zum Teil in dem vorliegenden Werk; denn zu den Grundproblemen rechnet der Verfasser auch a) den Begriff, b) die Methode der Psychologie, S. 133, 139.

Den Begriff der Psychologie behandelt Verfasser zuerst; hieraus konnte er die Komponenten desselben, Problem, Prinzip, Methode ableiten; nicht aber durfte er Begriff und Methode der Psychologie zu ihren Problemen rechnen.

Bei der Bestimmung des Begriffs der Psychologie beschränkt sich der Verfasser hauptsächlich auf die Darstellung der Ansichten, welche man in der behandelten Periode über das Verhältnis der Psychologie zu den anderen philosophischen Disziplinen hatte. Selbst wenn es richtig wäre, dieses Verhältnis zum Begriff der Psychologie zu rechnen, erschöpft wird er dadurch keinesfalls.

An das Unsterblichkeitsproblem schliefst Verfasser die Frage nach dem Verhältnis zwischen Leib und Seele. Diese seine eigene Anordnung berechtigt ihn aber nicht zu der allgemeinen Behauptung: »An das Unsterblichkeitsproblem schliefst sich die Frage nach den Beziehungen zwischen Leib und Seele.« S. 178; denn weder bei Descartes und Leibniz, noch bei den Psychologen, deren Ansicht über jene Beziehungen Verfasser darstellt, trifft dies allgemein zu.

Der 3. Abschnitt (Vermögenslehre) dieses Teils könnte als Darlegung des Prinzips der deutschen Psychologie jener Periode angesehen werden. Ob dies dem Sinne des Verfassers entspricht, ist nicht

ersichtlich; gleichwohl hat Verfasser sich durch die sorgfältige, eingehende Darstellung der Seelenvermögenstheorie in der deutschen Psychologie um die Geschichte derselben ein grofses Verdienst erworben, und deshalb bilden die Abschnitte über die Seelenvermögen für den Psychologen den wertvollsten Teil des ganzen vorliegenden Buches. Damit wird aber nicht gesagt, dafs dieser Teil gänzlich frei sei von Auffassungen, die auf begründeten Widerspruch stofsen. In dem Abschnitt: »Kritik der Vermögenslehre« z. B. behauptet der Verfasser, Herbart habe eine rein mechanische Ansicht von den Seelenäufserungen, und nach ihm seien die »Vorstellungen ausschliefslich von der Qualität der störenden Einflüsse« abhängig (S. 220) und führt als Beleg dafür an Herbart Bd. V, S. 109 ff.

Nun enthält aber die aus Herbarts »Lehrbuch d. Psychologie« (Bd. V, S. 109 ff.) angeführte Stelle nichts, was den Verfasser zu seiner Behauptung berechtigt.

Des Verfassers Behauptung ist auch durchaus falsch; denn Herbart selbst sagt: »Das vorstellende Subjekt ist eine einfache Substanz und führt mit Recht den Namen Seele. Die Vorstellungen enthalten nichts von aufsen Aufgenommenes; jedoch werden sie nicht von selbst, sondern unter äufseren Bedingungen erzeugt, **und sowohl von diesen, als von der Natur der Seele selbst, ihrer Qualität nach bestimmt.**« Herbart Bd. V, S. 289.

Wenn Personen, bei welchen eine genaue Kenntnis der Herbartschen Philosophie nicht vorausgesetzt werden darf, jene oft gehörte Ansicht des Verfassers als erwiesene Behauptung betrachten und diesen ihren eigenen Irrtum sogar zum Angriffspunkt gegen die Herbartsche Psychologie machen, so ist es nach meiner Ansicht nicht nötig, darauf in jedem Fall etwas zu erwidern; wenn aber der Verfasser einer Geschichte der Psychologie solchen Irrtum begeht, so mufs ich ihn hiermit bitten, denselben in dem noch zu erwartenden II. Bande seines Werkes zu berichtigen.

Verfasser schreibt ferner: »Herbarts und Benekes Kritiken sind, soweit sie ihre Belege den dreifsig Jahren von 1750 bis 1780 entnehmen und sich ausdrücklich auf die Entstehung der deutschen Vermögenspsychologie beziehen, geschichtlich nicht ganz zutreffend.« »Und was wollen Herbarts Angriffe gegen eine Zeit, in der die Rückführung der psychischen Funktionen auf die Vorstellung vielfach vorgenommen wird?« S. 221. Auch diese Behauptungen des Verfassers über Herbart sind unrichtig; denn Herbart wendet sich nicht gegen eine bestimmte Zeit, sondern gegen die Vermögenstheorie überhaupt und bekämpft diese in ihren metaphysischen Voraussetzungen und an der Hand der Erfahrung.

Der IV. Teil des vorliegenden Buches handelt von den »Wirkungen dieser Psychologie«, und zwar erörtert Verfasser ihre Beziehungen zur Erkenntnislehre, Ästhetik, Medizin, Moral und Recht, Pädagogik, zur Lebensauffassung und zu Kant, (S. 313—424) meistens in gründlicher Weise.

Die Darstellung und Erörterung philosophischer Lehren verlangt oft wörtliche Anführungen aus den in Betracht kommenden Werken. Der Verfasser hat diese Forderung zwar erfüllt, aber mehrfach versäumt, die Citate als solche durch Anführungszeichen kenntlich zu machen, so dafs es nicht immer ersichtlich ist, ob Verfasser seine Ansicht oder die eines anderen Autoren ausspricht, z. B. schreibt Verfasser auf S. 134 ohne Anführungszeichen: »Meiners in der Revision der Philosophie (1772) erklärte Vernunftlehre und Psychologie für identisch und drängte diese in jene zurück. 1774 urteilte die Bibliothek für Philosophie und Litteratur (Bd. I, S. 2): niemand werde leugnen, dafs Logik Psychologie voraussetze und in jener manches Psychologische vorausgeschickt werden müsse, nur folge nicht daraus,

Psychologie und Logik sei in Eins zu werfen und in der Psychologie von Definitionen zu handeln. — Wie Meiners, so glaubte auch Plattner in seiner Anthropologie für Ärzte und Weltweise, dafs die Logik nichts sei als Psychologie.«

Diese Stellen stehen wörtlich — nur ‚würde leugnen' hat Verfasser in ‚werde leugnen' verwandelt — in Carus, Geschichte der Psychologie, 1808, auf S. 663 und 664. Verfasser hat zwar in einer Fufsnote bei der letzten jener Stellen Hissmann, Anleitung etc. und Carus, Geschichte der Psychologie, 1808, S. 657 — mufs heifsen S. 664 — erwähnt, aber dies genügt nicht.

Ferner steht auf S. 422 des vorliegenden Werkes: »Denn diese ist nicht das, was den Grund der Wirklichkeit der Accidenzen enthält (dies ist vielmehr die Substanz), sondern sie ist blofs das Verhältnis der Substanz zu den Accidenzen, sofern sie den Grund der Wirklichkeit enthält.«

Diesen Satz hat Verfasser wörtlich, ohne Anführungszeichen, ohne jegliche Andeutung der Quelle aus Kant, W. ed. Hartenstein, Bd. X, S. 93, Anm. entlehnt.

Auf eine Eigentümlichkeit der Darstellungsform mufs noch hingewiesen werden. Verfasser liebt es, die wissenschaftliche Darstellung ab und zu mit unwissenschaftlichen Beigaben, mit sogenannten »Witzwörtern« zu mischen, z. B. »Dornröschenschlaf« S. 1, »schönen Erdgeruch« S. 21, »neuer Aufgufs des ursprünglichen Trankes« S. 28, »eingeschmuggelt« S. 29, »Gaukelband und Fallhut« S. 37, »herumbosseln« S. 38, »Sandgründe« S. 40, »algebraische Formel auf zwei Beinen« S. 51, »toller Maskenzug« S. 59, »Gewölk langweiliger Silbenstechereien« S. 59, »das lendenlahme Deutsch« S. 60, »der arbeitswütige Philosoph« S. 76, »Schaukelstuhlstellung« S. 81, »den steifleinenen Stil« S. 102, »erste Geige spielen« S. 114, »Regimentsbekenntnisse« S. 150, »Stoffanbeter« S. 159, »Anekdotenunkraut« S. 186, »wursthaftes Gemengsel« S. 195, »schärfere Lauge« S. 216, »toller Hexensabbat« S. 242, »molluskenhafter Charakter« S. 409 u. a. m.

Handelt es sich darum, eine wissenschaftliche Lehre einem Leser- oder Hörerkreise zum Verständnis zu bringen, dessen Aufmerksamkeit durch die Lehre selbst auf die Dauer nicht aufrecht erhalten werden kann, so mag man, wenn es sich mit der Würde der Lehre verträgt, sogenannte Witzwörter — gleichsam zur Erholung für die Leser und Hörer — einstreuen. Aber das vorliegende Werk hat überhaupt nur für Fachleute Interesse, und diese bedürfen für das Studium desselben solcher Ausdrücke nicht; dieselben wirken nur störend.

Magdeburg Dr. Felsch

II Pädagogisches

Gottlieb Leuchtenberger, Direktor des kgl. Friedrich - Wilhelms - Gymnasiums zu Posen: Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. Berlin, R. Gärtner (Hermann Heyfelder), 1893. 41 S.

In erfreulicher Weise mehren sich seit einiger Zeit die Anzeichen dafür, dafs das Interesse für Philosophie und philosophischen Unterricht in pädagogischen Kreisen im Steigen begriffen ist und dafs man das Darniederliegen dieses Unterrichtszweiges als einen verhängnisvollen Mangel zu empfinden beginnt. Die vorliegende Schrift nun ist ganz besonders dazu geeignet, auch solche Fachgenossen, die der Philosophie fernestehen, auf das Unzuträgliche dieser Lücke unserer Schulbildung hinzuweisen; man sollte meinen, dafs niemand, der die Augen nicht absichtlich verschliefst, sich diesen einleuchtenden Argumentationen entziehen könnte. Mit grofser Wärme, entschiedener

Sachkenntnis und aus reicher Erfahrung heraus zeigt der Verfasser auf kurzem Raume die Ursachen, die den Verfall des propädeutischen Unterrichts herbeigeführt haben, und macht einige beachtenswerte positive Vorschläge zur Wiederherstellung derselben. Mit Recht führt er aus, dafs es unmöglich ist und das Verhältnis zwischen der Propädeutik und dem Deutschen verkennen heifst, wenn man — wie es die letzten preufsischen Lehrpläne als einzigen Ersatz dieses Unterrichts gestatten — »die logischen und psychologischen Grundbegriffe nebenher, gelegentlich der deutschen oder der griechischen Lektüre, ausreichend oder fruchtbar behandeln« zu können glaubt. Er fordert statt dessen die Ansetzung je einer Wochenstunde in Ib für die Behandlung der logischen, in Ia für die der psychologischen Grundbegriffe. »Dieselbe darf keinem anderen wissenschaftlichen Fache entzogen werden.« Mit nicht minderem Recht sieht Leuchtenberger die Hauptursache des Verfalls in der mangelhaften Vorbildung der Propädeutik-Lehrer. Er verlangt, dafs dieselbe »auf der allgemeinen Grundlage philosophischer Studien durch ein auf die alleinigen Aufgaben des Propädeutik-Unterrichts berechnetes Universitätskolleg (oder -Seminar) vor sich gehe,« und dafs es »in der Regel keinen Deutschlehrer in Prima geben dürfe, der nicht die Fakultas für Propädeutik erlangt hat.«

Einiges Einzelne hervorzuheben, so scheint mir, dafs Trendelenburgs Elemente bei dem Verfasser zu günstig wegkommen, was bei einem Schüler Trendelenburgs freilich wohl natürlich ist. Der Mifserfolg, den Leuchtenberger S. 30, 31 so anschaulich schildert, lag doch vielleicht weniger an der Persönlichkeit des Lehrers als an dem Lehrbuch, an das er sich band. Meines Erachtens hat das Trendelenburgsche Buch geradezu unheilvoll auf die Entwicklung des philosophischen Unterrichts gewirkt, und die Empfehlung, die ihm im Jahre 1862 durch die Behörde mit auf den Weg gegeben wurde und die noch ein Mann wie Laas in seinen Schriften erneuern konnte, trägt nicht in letzter Linie die Mitschuld an der Sterilität dieses Unterrichts, die schliefslich zu seiner Beseitigung geführt hat.

Als ein kleines Kuriosum sei erwähnt, dafs Leuchtenberger die Ansichten des Referenten nicht nach seinem Buche über den deutschen Unterricht, sondern nach einem Referate der »Post« citiert.

Zum Schlusse aber sei das kleine Buch noch einmal nicht blofs denjenigen, denen die Philosophie, sondern allen, denen unser höheres Schulwesen am Herzen liegt, auf das dringlichste empfohlen.

Berlin Rudolf Lehmann

Georg Hefs, weil. Direktor des kgl. Gymnasiums zu Erfurt: Geist und Wesen der Deutschen Sprache. Eingeleitet durch eine kurze Lebensbeschreibung des Verfassers von Dr. Karl Heinrich Beck, Gymnasialdirektor a. D. Eisenach, M. Wilckens, 1892. 95 S. 8°.

Es ist ein Lob der deutschen Sprache, was die gegen 80 Seiten lange Abhandlung enthält. Sie zerfällt in drei Abschnitte, die über Lautbeschaffenheit, Formenbildung und Formenverwertung, Wortbildung und Wortschatz handeln. Auf all diesen Gebieten sucht der Verfasser die eigentümlichen Vorzüge der deutschen Sprache nachzuweisen, indem er sie mit den entsprechenden Bildungen fremder Idiome vergleicht. Die Arbeit zeugt durchweg von sachlichem Verständnis und von warmer Liebe zur heimischen Art, die sich doch von Chauvinismus fernhält. Ganz frei von gefuhlsmäfsiger Einseitigkeit ist das Urteil des Verfassers freilich nicht, aber von allen Äufserungen des Nationalismus ist die Vorliebe für die Muttersprache und ihre Dichtung wohl die am meisten berechtigte und sympathische. So möge die kleine posthum herausgegebene Schrift den Lehrern des Deutschen bestens empfohlen sein.

Berlin Rudolf Lehmann

Helene Lange: Entwickelung und Stand des höheren Mädchenschulwesens i. Deutschland. Im Auftrage des kgl. preufsischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin, R. Gärtner, 1893. 69 S. gr. 8°.

Etwas verspätet gelangen wir zur Besprechung eines Buches, welches bei seinem Erscheinen im vorigen Jahre grofses Aufsehen erregte weniger wegen seines Inhaltes als um des Umstandes willen, dafs das kgl. preufs. Unterrichtsministerium mit seiner Abfassung eine Dame, die Verfechterin der Lehrerinnenpartei und der Privatschule, beauftragte. Mittlerweile sind die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 erschienen, die in noch weit deutlicherer Weise darlegen, auf welcher Seite die Sympathieen der kgl. Regierung sich befinden. Im übrigen ist das Buch von Helene Lange keineswegs eine Parteischrift, sondern eine objektive, nur auf Thatsachen beruhende Darstellung des gegenwärtigen Zustandes der höheren Mädchenschule in Deutschland, allem Anschein nach zum guten Teil hergestellt auf Grund statistischer Materialien, die das kgl. Ministerium geliefert hat, teilweise auch auf Grund von Mitteilungen in der Zeitschrift für weibliche Bildung.

Das Buch wird eröffnet durch einen kurzen Rückblick auf die Zustände des deutschen Mädchenunterrichts im Mittelalter und der Reformationszeit; A. H. Francke, Basedow, Jean Paul mit ihren Bestrebungen werden kurz gewürdigt. Mitte und Ende des 18. Jahrhunderts erscheinen etliche durch Fürsten begründete Mädchen- oder richtiger Demoisellenschulen. Der Beginn des 19. Jahrhunderts läfst eine Anzahl ihrer Zeit vielgepriesener Mädchenschulen unter Frauenleitung entstehen, neben welche nach und nach, vom Osten nach dem Westen Deutschlands vorschreitend, öffentliche, durch die Stadtgemeinden begründete Anstalten treten. Dieses ist auch der gegenwärtige Zustand; in Preufsen sind nach S. 12 etwa 68 % der Anstalten privater Art, darunter allerdings zahlreiche kleine Schulen, so dafs die Zahl ihrer Schülerinnen nur 44 % der Gesamtheit beträgt. Der Weimarer Tag 1872 war der Beginn einer planmäfsigen und bewufsten Zusammenfassung des deutschen Mädchenschulwesens; über die Beschlüsse dieser Versammlung wie besonders über diejenigen der Berliner Konferenz von 1873 finden wir eingehenden Bericht. Es bildete sich der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen, der durch seine regelmäfsig wiederkehrenden Provinzial- und allgemeinen Versammlungen viel dazu beitrug, dafs die Ziele der Anstalten gleichartig wurden; eine Pensionsanstalt wurde begründet, die bisher die schönsten Ergebnisse aufzuweisen hat, nur noch nicht ganz nach Gebühr benutzt wird; die Zahl der öffentlichen höheren Mädchenschulen wuchs von Jahr zu Jahr. Dafs bei diesen Neugestaltungen hin und wider, ganz besonders in Berlin, der Einflufs der akademisch gebildeten Männer sich vorwiegend geltend machte, gab dazu Anlafs, dafs seit 1887 die Lehrerinnen unter Führung von Helene Lange auf lebendigere Bethätigung des weiblichen Elementes in der Mädchenbildung, zugleich allerdings auf bessere wissenschaftliche Vorbildung der Lehrerinnen drangen; es bildete sich infolgedessen 1890 der Allgemeine deutsche Lehrerinnenverein, der in seiner Mitgliederzahl den Deutschen Verein überholt hat.

Dies der Inhalt der ersten, 28 Seiten umfassenden allgemeinen Abteilung des Buches. Es folgt dann auf S. 29—67 eine statistische Darstellung des Mädchenschulwesens in den einzelnen deutschen Staaten. Einzelheiten lassen sich daraus nicht hervorheben; eine grofse Mannigfaltigkeit der Anstalten, die sich mit dem Titel einer höheren Mädchen- oder, vornehmer gesagt, höheren Töchterschule zieren, ist besonders in Preufsen ersichtlich; eine staatliche Ordnung des Mädchenschulwesens dergestalt, dafs die gröfseren öffentlichen Schulen als höhere Anstalten anerkannt sind, ist nur in einigen Mittel-

staaten, Baden, Württemberg, Sachsen, Hessen, Anhalt, Oldenburg etc. durchgeführt, in Preufsen nicht, auch nicht gelegentlich der Neuordnung des preufsischen Mädchenschulwesens im Mai 1894; in manchen Staaten überwuchert die Privatschule noch völlig die öffentliche Schule. Hoffentlich zeigt bei der Wende des Jahrhunderts die Deutsche höhere Mädchenschule ein erfreulicheres und einheitlicheres Bild als gegenwärtig. Die Arbeit von Helene Lange giebt nur ein Augenblicksbild, aber sie ist als solches verdienstlich.

Eisenach W. Buchner

Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus von einem christlichen Theologen. Leipzig, Grunow, 1893.

Das Buch enthält bedeutend mehr und besseres, als der Reklametitel verspricht. Vom Judenchristentum ist in den 182 Seiten überhaupt gar nicht die Rede, sondern nur von der pädagogischen Verwendung des Alten Testaments im erziehenden Unterricht. Der Verfasser ist ein gründlicher Kenner der neueren pädagogischen Litteratur, und was er vorbringt, ist ihm Herzenssache und Gewissenspflicht. Daher wird auch niemand, er mag nun mit dem Verfasser übereinstimmen oder nicht, das Buch ohne grofsen Nutzen studieren.

Im ersten Teile handelt unser »christlicher Theolog« vom Ziel der religiösen Volkserziehung (S. 7—25) und von der üblichen Methode und ihrer Begründung (S. 26—77). Dabei kommen die Vertreter der verschiedenen Standpunkte in oft sehr ausgedehnten Anführungen möglichst objektiv zu Worte, so dafs man die Überzeugung gewinnt, es komme dem Verfasser darauf an, seinen Lesern die Grundlagen für die Gewinnung eines eigenen Urteils zu bieten. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Kritik. Er bietet zunächst einen »geschichtlichen Überblick über die Geltung des Alten Testaments in der christlichen Kirche«, der zu folgendem Ergebnis kommt (S. 87): »Eine förmlich kirchlich proklamierte Lehre in Bezug auf die Geltung des Alten Testaments besteht überhaupt nicht. Keine Ansicht über das Alte Testament besitzt in irgend einer Konfession kirchenrechtliche Geltung ... Daher wird die Stellungnahme zu den in dem Alten Testament enthaltenen Geschichten und auch zu den 10 Geboten unbefangener und freier Erörterung überlassen werden können, ohne Besorgnis, dafs etwa durch eine solche Erörterung die kirchlichen Interessen irgendwie geschädigt würden, welches Resultat sie auch ergeben möge.«

Von entscheidender Bedeutung für die Vorschläge des Verfassers ist der folgende Abschnitt mit der Überschrift: »Heidentum, Judentum und Christentum«. Hier verwechselt — so scheint mir — der Verfasser Judentum und alttestamentliche Religion und kommt dadurch zu ganz falschen Schlüssen. Wenn er nämlich behauptet, dafs das Christentum nicht auf dem Judentum, d. h. auf der nachexilischen Entwicklungsstufe der alttestamentlichen Religion ruhe, so hat er ganz recht. Damit ist aber durchaus nicht bewiesen, dafs auch die klassische Periode der Religion Israels, die Zeit der Propheten, für die Entstehung und das Verständnis des Christentums bedeutungslos ist. Ebenso ist die Behauptung: »Es giebt kein auserwähltes Volk,« nur halb wahr, denn auch auf christlichem Standpunkte darf man einräumen, dafs Gott die Gaben und Aufgaben an die Völker verschieden verteilt hat, und »die hergebrachte Anschauung, dafs Israel wenigstens bezüglich der Religion das auserwählte Volk sei«, beruht durchaus nicht blofs auf einer falschen und oberflächlichen Beurteilung der heidnischen Religionen. Vielmehr haben gerade die neueren wissenschaftlichen Untersuchungen über die alttestamentliche Prophetie die einzigartige Gröfse der alten Gottesmänner, denen wir die Anfänge des ethischen Theismus verdanken, ins rechte Licht gestellt. Kein Hinweis auf Sokra-

tes, Plato, Zarathustra, Buddha und andere grofse Philosophen und Religionsstifter kann uns hindern, diese Thatsache anzuerkennen. Ebenso unbestreitbar scheint mir zu sein, dafs Jesus an diese seine grofsen Vorläufer angeknüpft und die Vollendung des von ihnen begonnenen Werkes als seine Aufgabe angesehen hat. Diesem Verhältnis Jesu zur ersten klassischen Periode der alttestamentlichen Religion wird allerdings die herrschende Praxis mit ihrem Durcheinander von alttestamentlichen und neutestamentlichen Geschichten und ihrer völligen Verkennung des Wesens der Prophetie in keiner Weise gerecht, und das mag den christlichen Theologen zu seinem meiner Ansicht nach verfehlten Gedankengange verleitet haben. Seine Kritik bleibt übrigens, auch wenn man den Hauptgedanken ablehnen mufs, doch in vielen Einzelstücken sehr beherzigenswert, und die Methodiker — besonders auch die der Herbartschen Schule — werden gut thun, wenn sie ihren Lehrgang durchs Alte Testament an der Hand dieser Kritik einer sorgfältigen Prüfung und Umgestaltung unterziehen.

Auf S. 104 kommt der Verfasser zur Hauptfrage: »Warum hält man sich in dem elementaren Religionsunterrichte so lange beim Alten Testamente auf, das doch, wie beinahe allseitig zugestanden wird, nur Vorstufe ist?« — Wenn es allerdings wahr wäre, was S. 112 behauptet wird, »dafs das zu erziehende Kind bereits auf der christlichen Kulturstufe steht« (!!) und dafs es durch die Kenntnis christlicher Einrichtungen (die es nicht versteht) und christlicher Anschauungen (die es nicht teilt) über die vorchristliche Stufe hinausgehoben wird (S. 114), so wäre ein Durchlaufen der Vorstufe barer Unsinn. Aber um an so grofse ethisch-psychologische (vielleicht durch das »Taufsakrament« [S. 116] gewirkte?) Wunder glauben zu können, dazu gehört ein Wunderglaube, der dem normalen Menschen des 19. Jahrhunderts leider versagt ist. Die nüchternen Beobachtungen, wie sie z. B. Dr. Hartmann angestellt hat, führen zu ganz anderen Resultaten und lassen über die geistige Verfassung sechsjähriger Kinder bescheidener denken. Ein besonnener Methodiker wird daher zunächst sein Hauptaugenmerk darauf richten, dafs er in den Kindesseelen die für eine etwas tiefere Erfassung des Christentums nötige Apperzeptionsfähigkeit hergestellt und sich vor Verfrühungen, die nur zu verflachten Auffassungen führen, möglichst hütet. Für die Notwendigkeit einer auf möglichst vollkommene Apperzeption vorbereitenden, planmäfsigen Arbeit fehlt dem christlichen Theologen fast jede Spur von Verständnis, und das ist, da er kein Lehrer ist, also von Erfahrungen und besonders von Mifserfolgen auf diesem Gebiete nichts weifs, ganz verzeihlich. — Ja die mythologisch-eudämonistische Auffassung des Christentums läfst sich ohne besondere Vorbereitung den Kindern beibringen, aber die Erziehung zur Gotteskindschaft, zur »Freiheit eines Christenmenschen« fordert einen wohlangelegten Plan. Wir dürfen eben nie vergessen, dafs Jesus und Paulus nicht Kindern gepredigt haben, sondern Erwachsenen, in denen ein reicher apperzipierender Gedankenkreis bereits vorhanden war. Was Jesus und seine Apostel vorfanden, das mufs die Schule, bevor sie an die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu herangeht, soweit es nötig ist, zu schaffen suchen.

Von des Verfassers Verbesserungsvorschlägen (S. 169—182) zu reden, scheint mir überflüssig. Der Hauptwert seines Buches liegt in der Kritik. Ich habe bisher blofs die Punkte hervorgehoben, in denen ich mit dem Verfasser nicht übereinstimme; zum Schlufs erfülle ich nur eine angenehme Pflicht, wenn ich noch einmal ausdrücklich hervorhebe, dafs dem christlichen Theologen das Verdienst, auf recht wunde Punkte in unserem Schulwesen nachdrücklich hingewiesen zu haben, in keiner Weise bestritten werden soll, ja

ich hoffe sogar, dafs sein Buch den Anstofs geben wird zu recht gründlichen Untersuchungen über den pädagogischen Wert der verschiedenen Teile des Alten Testaments. In der Auffassung vom Wesen und Ziel der religiösen Jugenderziehung stimme ich mit dem Verfasser vollkommen überein. Druckfehler sind mir folgende aufgefallen: S. 86 Z. 3 v. u. Kehr statt Kehrbach, S. 124 Z. 4 v. u. chrestomatische statt christocentrische, S. 171 Z. 6 v. u. fast statt jetzt, S. 176 Z. 3 v. u. Matth. 18, 16 statt 16, 16.

Auerbach i. S.

E. Thrändorf

Albert Köhler: Religionsgeschichte und Religionsunterricht. Eine zeitgemäfse Betrachtung und ein freies Wort für die freie Schule. Dem deutschen Lehrerstande als Fest- und Morgengabe zur 30. allgemeinen Lehrer-Versammlung dargebracht. Leipzig, 1893. Preis 75 Pf.

Um eine einheitliche Nationalschule zu gewinnen und die traurige konfessionelle Spaltung in Deutschland unschädlich zu machen, will Herr Köhler einen »allgemeinen Religionsunterricht«, bei dem »Dispensationen ausgeschlossen« sind, herstellen. Eines Mittlers bedarf das Kind nicht, denn »der sittliche Motivwert der Religion hängt davon ab, dafs der Angelpunkt des religiösen Verhältnisses nicht verrückt wird,« und »das religiöse Verhältnis verliert durch diese parallaktische Verschiebung des Mittelpunktes an Innigkeit und Festigkeit« (S. 41). Dieser allgemeine Religionsunterricht gründet sich auf die Ergebnisse der Geschichtsforschung, die Herr Köhler, soweit er sie kennt, mit rührender Gläubigkeit hinnimmt, für die er aber die Verantwortung nicht tragen will. Worin die zu lehrende Religion bestehen soll, ist mir aus dem Schriftchen, das sich durch grofsen Fremdwörterreichtum und zahlreiche Citate aus gröfseren Werken wissenschaftliches Ansehen zu geben sucht, nicht ganz klar geworden, doch glaube ich nicht ganz irre zu gehen, wenn ich annehme, dafs die Religion des Herrn Köhler mit der des alten ehrlichen Reimarus eine verzweifelte Ähnlichkeit hat (S. 43). Da nun die alten Konfessionen schwerlich viel Neigung zeigen werden, ihr individuell geartetes Christentum der Religion des Herrn Köhler und seiner Wissenschaft zum Opfer zu bringen, so könnte blofs staatlicher Zwang der Schöpfung des neusten religiösen Genius Eingang verschaffen. In der That hofft Köhler auf einen Machthaber, der durch ein Sic volo, sic jubeo (der 2. Teil dieses Wortes lautet bekanntlich: Stat pro ratione voluntas!) das »auf die niederen Volksschichten zugeschnittene pharisäisch angehauchte Judentum Jesu« (S. 14 und 47) beseitigen und der erstaunten Welt »befehlen« (S. 46) wird: »Es werde Licht! Mehr Licht! Mehr Licht!« Ich hoffe und wünsche, dafs es niemals einen Machthaber geben wird, der so beschränkt ist, dafs er durch einen Befehl eine religiöse Erleuchtung hervorrufen zu können meint.

Die Köhlersche Schrift und der Majoritätsbeschlufs der 30. deutschen Lehrerversammlung scheinen mir ungewollte Früchte einer Seminarerziehung zu sein, die den Lehrerstand zum Sklaven einer orthodox-hierarchischen Partei in der Kirche machen möchte. Die chinesische Mauer, durch die man in manchen Anstalten die Zöglinge vor jedem Luftzuge der neuen Zeit zu behüten sucht, bietet für das weitere Leben keinen ausreichenden Schutz, der Sklave bricht die Fesseln und da er zur inneren Freiheit nicht erzogen worden ist, weifs er von der äufseren Ungebundenheit keinen rechten Gebrauch zu machen. Der pietätlose Ton, in dem Köhler von allem spricht, was dem Christen heilig ist, mag vielleicht nur der natürliche Rückschlag der Buchstabenvergötterung sein, zu der man ihn einst erzogen hat.

Auerbach i. S.

E. Thrändorf

A. Gorges: Zwölf Einheiten für den Unterricht in der Fortbildungsschule. gr. 8°, VI und 65 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892. Preis 75 Pf.

»Dem vorliegenden Entwurfe liegt die Erkenntnis zu Grunde, dafs ein zusammenhangsloses Vielerlei von nützlichen Stoffen, aus allen möglichen Gebieten zusammengesucht, weder für die Bildung des sittlichen Charakters, noch für die Stellung des Schülers in Gesellschaft und Werkstatt recht förderlich sein kann, andererseits die Thatsache, dafs bei der knapp zugemessenen Zeit nur bei möglichster Beschränkung und Vereinheitlichung des Lehrstoffes etwas Festes zu schaffen ist. Gewerbkundliche Einheiten sind in den Mittelpunkt gestellt, weil sie dem Interesse des Schülers am nächsten liegen. Die zwölf Einheiten, welche den gesamten realen Stoff für die drei Schuljahre der Fortbildungsschule bilden sollen, sind mit Rücksicht auf die wichtigsten Erwerbszweige ausgewählt und so geordnet, dafs die vorhergehenden möglichst viel vorbereitenden Stoff für die folgenden bieten. Im ersten Schuljahre werden die Einheiten besonders in geographischer und naturbeschreibender, im zweiten in naturkundlicher, im dritten in gewerblicher Beziehung verarbeitet, so dafs auch jedes Schuljahr für das folgende vorbereitend ist. Die Aufgaben für schriftliche Arbeiten, die Lesestücke, das Zeichnen und das Rechnen schliefsen sich eng an die Stoffe an, folgen dabei aber, wie leicht erkennbar sein wird, einem besonderen fachlichen Plane.« (S. V.)

Die Einheiten tragen folgende Überschriften: Die Elektricität — die Luft — das Wasser — die Kohle — der Kalk — das Salz — das Eisen — das Holz — die Feldfrüchte — das Obst — die Gespinstpflanzen — die Nutztiere. Jede Einheit zerfällt in drei Untereinheiten: Die erste ist für das erste Schuljahr bestimmt, die zweite für das zweite Schuljahr und die dritte für das dritte Schuljahr. Was in jeder dieser Untereinheiten geboten wird, das deuten folgende Überschriften an: Anschauungsmittel — Darbietung — Wiederholungsfragen — schriftliche Arbeit — Lesestücke — Zeichnen — Rechnen.

Mit den schriftlichen Arbeiten oder Aufsätzen wird auch in unserer Zeit noch viel Unfug getrieben. Man zwingt die Schüler, über Dinge zu schreiben, von denen sie nur wenig verstehen. Und was ist die Folge? Die Schüler greifen zu hochtrabenden und schönklingenden Redensarten, eben weil sie da nichts denken können, wo sie doch etwas denken sollen, und weil sie da nichts fühlen, wo sie doch etwas fühlen sollen. Wie aber ist diesem Übelstande abzuhelfen? Man sorge zunächst dafür, dafs der Schüler etwas zu sagen hat, wenn er etwas sagen soll; mit Recht stellt darum Gorges vor allem solche Aufgaben, bei welchen der Schüler nach Gedanken nicht weit zu suchen braucht. Und man sorge weiter dafür, dafs der Schüler noch wie ein Schüler schreiben darf, und verlange nicht ästhetische (mit Figuren und Tropen durchflochtene, aus wohlgegliederten Sätzen aufgebaute) Darstellungen oder wohl gar begriffliche Deduktionen; weifs der Schüler über eine Sache eine Reihe zusammenhängender Sätze niederzuschreiben, sei es auch in der einfachsten, in der kunstlosesten Sprache, so hat er gethan, was ein Schüler thun kann. Man sollte sich darum über die bescheidenen Aufgaben, welche Gorges stellt, mehr freuen als wundern; einige mögen genannt sein: Bestellung eines Blitzableiters — Antwort darauf; Ausfüllung eines Telegramms; Mitteilung über Hagelschlag an eine Hagelversicherungsgesellschaft u. s. w.

Das Zeichnen soll vorwiegend dem rein praktischen Zwecke dienen; darum werden Aufgaben gestellt wie die folgenden: Galvanische Batterie von 4 Elementen nebeneinander im Querschnitt — Morseschlüssel im Durchschnitt — Schema der Siemensschen Lampe — Seitenansicht eines Segelschiffes. Dabei ist natürlich nicht gedacht

zu minutiöse Ausführungen verwickelter Darstellungen, wie sie vielfach noch in Zeichenausstellungen zu sehen sind. Ein Schüler, der es nicht dahin bringt, dafs er in wenigen Minuten und mit wenigen Strichen ein sauberes Gebilde aufs Papier werfen kann, hat nichts Rechtes gelernt. Demgemäfs sollte man das Skizzieren fleifsiger üben als bisher.

Jena M. Fack

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

International Journal of Ethics (S. Burns Weston). Philadelphia. Berlin, Speyer & Peters.

Vol. IV, Nr. 2. January 1894:

J. Grier Hibben: The relation of ethics to jurispendence. — Mackenzie: Moral science and the moral life. — Henry C. Adams: The social ministry of wealth. Farrelly: An aspect of old age pensions. — Raff. Mariano: Italy and the Papacy. — Discussions. — Book Reviews.

Vol. IV, Nr. 3. April 1894:

F. H. Bradley: Some remarks on punishment.— Henry C. Lea: Occult Compensation. — Bern. Bosanquet: The reality of the general will. — E. Benj Andrews: The combination of capital. — Fred. Harrison and F. Adler: Relation of ethical culture to religion and philosophy. — Fr. Arch. Satolli: »Italy and the papacy.« — Discussions: Mackenzie, Bradley, Burns Weston. — Book Reviews: Bosanquet, Sharp. Shield Nicholson, Kirkup, Durkheim, Novicow, Pillon, Ritchie, O'Brien. Wilson.

Österreich. Litteraturblatt. Herausgegeben durch die Leo-Gesellschaft, redigiert von Dr. Franz Schürer. II. Jahrgang. Wien 1893. »St. Norbertus«-Verlagshandlung.

Nr. 20, 15. Oktober:

Wendt: Die Seele des Weibes, 2. Auflage (Rösler). — Kurt: Das Freiheitsdogma in seinen neuesten Gestaltungen (F. M. S.).

Nr. 21, 1. November:

Temming: Beitrag zur Darstellung und Kritik der moralischen Bildungslehre Kants (Ludewig). — Pechnik: Reform der sogenannten philosophischen Propädeutik in unseren Gymnasien. — Resl: Das menschliche Ich (Twardowski).

Nr. 22, 15. November:

Elser: Die Lehre des Aristoteles über das Wirken Gottes (V. Knauer).

Nr. 23, 1. Dezember:

Oertel: Der Konservativismus als Weltanschauung (Weichs).

Nr. 24, 15. Dezember:

Bömer: Des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius de magistri et discipulorum officiis Epigrammatum liber herausgeg. Derselbe: Des Murmellius Opusculum de discipulorum officiis quod Enchiridion scholasticum inscribitur (A. Mayer). — Maisch: Das religiöse Gemeinschaftsleben (A. V.).

III. Jahrgang 1894. Nr. 1, 1. Jänner:

Potters: Compendium philosophiae moralis secundum principia s. Thomae ad usum scholarum, pars I. — Cathrein: Moralphilosophie, 2. Auflage. — Derselbe: Philosophia moralis (Schindler). — Wegener: Kant-Lexikon (Siebenlist). — Manning: Erholungsstunden, übersetzt von Steffens (Dg.).

Nr. 2, 15. Jänner:

V. Knauer, Die Hauptprobleme der Philosophie (Siebenlist).

Nr. 4, 15. Februar:

Übersicht über die Leistungen der Deutschen in Böhmen auf dem Gebiete der Wissenschaft, Kunst und Litteratur im Jahre 1891 (Al. John). — Hagemann: Metaphysik (α). — Kist: Studium und Studentenleben vor 40 bis 50 Jahren (—r.). — Minerva: Jahrbuch der gelehrten Welt, herausgegeben von Kukula und Trübner, III. Jahrgang. — Kukula: Bibliographisches Jahrbuch der deutschen Hochschulen. 1. Erg.-Heft.

Nr. 5, 1. März:

Güttler: Wissen und Glauben. — Ganser: Der reine Gottesbegriff und dessen Wichtigkeit (—ie.). — Faulmann: Im Reiche des Geistes (G.). — Specht: Theologie und Wissenschaft (Kress).

Nr. 6, 15. März:

Max Wolf: Die physische und sittliche Entartung des modernen Weibes (Rösler). — W. Becker: Die christliche Erziehung oder Pflichten der Eltern (L.). — M. Marchand: Das erziehliche Wort (L.). — Heims: Lebensfragen (Kress). — Mayer: Geschichte der Universität Freiburg i. B. in der ersten Hälfte des XIX. Jahrhunderts. I. (D.) — Archivalische Zeitschrift. Neue Folge. Bd. I bis IV. — Wolfsgruber: Die Korrespondenz des Schottenabtes A. Spindler v. Hofegg (Starzer). — Schücking: Briefe v. Annette v. Droste-Hülshoff und Levin Schücking (Schönbach). — Helm: De P. Papinii Statii Thebaide (Kohm). — Deile: Die Frauen der höfischen Gesellschaft nach dem Wigalois des Wirnt v. Gravenberg (ϛ).

Nr. 7, 1. April:

Jentsch: Geschichtsphilosophische Gedanken (v. Kralik).

Nr. 9, 1. Mai:

Hertling: John Locke und die Schule von Cambridge (Ludewig). — Koeber: Die Lebensfrage, eine erkenntnis-theoretische Studie (Wahle). — Vogt: Eine Welt- und Lebensanschauung für das Volk (Kress).

Mind, A quarterly review of psychology and philosophy. Ed. by G. F. Stout. London. Williams and Norgate.

New Series Nr. 10. April 1894:

Bernard Bosanquet: On the Nature of Aesthetic Emotion. — I. H. Hyslop, Freedom, Responsibility and Punishment. — I. Ellis McTaggart, Time and the Hegelian Dialectic. — Shadworth H. Hodgson, Reflective Consciousness. — Discussions. — Critical notices. — Philosophical Periodicals. — New Books. — Notes.

The Monist. A quarterly magazine. Editor: Dr. P. Carus. Chicago. The Open Court Publishing Co.

Vol. 4. Nr. 3. April 1894:

C. Lloyd Morgan: Three Aspects of Monism. — M. M. Trumbull, The Parliament of Religions. — Max Verworn. Modern Physiology. — H. H. Williams: Kants Doctrine of the Schemata. — Lester F. Ward: The Exemption of Women from Labor. — Hermann Schubert: Notion and Definition of Number. — Editor: Ethics and the Cosmic Order. — Karma and Nirvâna. — Literary Correspondence. — Criticisms and Discussions. — Book Reviews. — Periodicals.

Science Progress. A. Monthly Review of current scientific investigation. London, The Scientific Press, limited.

Vol. 1. Nr. 2. April 1894:

Bourne: Epigenesis or Evolution. — Griffiths: On our Present Knowledge of the numerical value of the mechanical Equivalent of heat. — Starling: Researches on proteid metabolism. — Harker: The Evolution of igneous Rocks. — Hickson: Vermes, coelenterata and protozoa. — Goebel: On the study of adaptation in plants.

Proceedings of the Aristotelian Society for the systematic study of philosophy. London, William and Norgate.

Vol. 2. Nr. 3. Part. 1. 1894:

Shadworth H. Hodgson: The Conception of Infinity. — D. G. Ritchie: The Conception of Necessity as applied to Nature and to Man. — Miss Jones: Import of Categorical Propositions. — Symposium: Is Religion presupposed by Morality, or Morality by Religion? (Ryle, Webb, Shand). — Carr: On Bradley's »Appearance and Reality.« — Boutwood: On the Ethical Interpretation of Life and Nature.

The Philosophical Review (Schurman and Creighton). Boston, Ginn and Co.

Vol. III, 1. (Nr. 13.) January 1894:

Harris: Kants Third Antinomy. — Ritchie: The Relation of Metaphysics to Epystemology. — Adickes: German Kantian Bibliography. — Discussions. — Reviews of Books: Caird, Bernard, Pater, Hill, Gould, Flournoy. — Summaries of Articles. — Notices of New Books: Bascom, Falckenberg-Armstrong, Aikins, Vaihinger, Temming, Sterret, Blackwell, Shinn, Wundt, Mach-McCormack, Durkheim, Henderson.

The Psychological Review. Edited by J. McKeen Cattell and J. Mark Baldwin. New York and London. Published Bi-Monthly by Macmillan and Co.

Vol. 1. Nr. 2. March 1894:

George Stuard Fullerton: The Psychological Standpoint. — Josiah Royce: The Case of John Bunyan. II. — Joseph Jastrow: Community and Association of Ideas. A Statistical Study. — Charles S. Dolley and McKeen Cattell: Reaction-times and the Velocity of the Nervous Impulse. — Discussion. — Psychological Literature. — Notes.

Vol. 1. Nr. 3. May 1894:

Alexander T. Ormond: Freedom and Psycho-genesis. — Josiah Royce: The Case of John Bunyan. III. — Hiram M. Stanley: A Study of Fear as Primitive Emotion. — James H. Hyslop: Experiments in Space Perception. I. — J. Mark Baldwin: Personality-suggestion. — Shorter Contribution. — Psycological Literature. — Notes.

Revue critique d'histoire et de littérature. Directeur A. Chuquet, Paris. Ernest Leroux.

Nr. 6, 5. Février 1894:

Furtwaengler: Les chefs-d'oeuvre de l'art grec. — Smith: Éthique chrétienne.—Bruce: Apologétique.—Schoen: La théologie de Ritschl. — de Broglie: Le catholicisme en France. — Boselli: Vallesa et Dalberg. — Chronique. — Académie des inscriptions.

Revue de Métaphysique et de Morale (Xavier Léon). Première Année. Paris. Hachette, 1893.

Nr. 1:

Ravaisson: Métaphysique et Morale. — Poincare: Le continu mathématique. — Rauh: Essai sur quelques problèmes de philosophie première.

Nr. 2:

Noël: Le mouvement et les arguments de Zénon d'Élée. — Delbos: Le problème moral dans la philosophie de Spinoza. — Milhaud: Lo concept du nombre chez les Phythagoriciens.

Nr. 3:

Brochard: Les prétendus sophismes de Zenon d'Élée. — Penjon: Spir et la doctrine. — Remacle: Essai sur le caractère général de la connaissance.

Nr. 4:

Correspondance entre Maine de Biran et A.-M. Ampère, communiquée par Betrand. I. — Sully Prudhomme: Sur l'origine de la vie terrestre. — Riquier: De l'idée de nombre. — Notes critiques. — Enseignement. — Revue des Périodiques. — Nécrologie: Taine, Franck. — Supplément.

Revue philosophique de la France et de l'Étranger. Dirigée par Th. Ribot. Paris 1894. Felix Alcan.

19. année.

Nr. 3. Mars:

P. Sollier: Recherches sur les rapports de la sensibilité et de l'émotion. — F. Paulhan: La sanction morale. — Revue critique: F. Bouillier: Deux nouveaux historiens de Descartes. — Analyses et comptes-rendus: Durand: Le merveilleux scientifique. — P. Carus: Le problème de la conscience du moi. — Renouvier: Victor Hugo, le poète. — Mabilleau: Victor Hugo. — Pioger: La vie et la pensée. — Notices bibliographiques: Wittacker: Critical Essay in the Philosophy of History. — Starck: Grammer and Language. — Müller et Schumann: Experimentelle Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses. — Kresto Krestoff: Lotzes Seelenbegriff. — Rickert: Der Gegenstand der Erkenntnis. — Ulrich: System der formalen und realen Logik. — Kodis: Zur Analyse des Apperzeptionsbegriffes. — Bleuler: Naturwissenschaftliche Betrachtung der psychologischen Grundbegriffe. — Heydebreck: Über die Gewifsheit des Allgemeinen. — Raciborski: Die naturwissenschaftlichen Grundlagen der ästhetischen Urteile. — Stern: Die Analogie im volkstümlichen Denken. — d'Abundo: Un caso die parencefalia sperimentale. — Fisiopatologia dei lobi prefrontali. — Amnesie post-convulsive e post-traumatiche. — Revue des périodiques. — Travaux du laboratoire de psychologie physiologique. — Correspondence.

Nr. 4. Avril:

J. Delboeuf: L'ancienne et les nouvelles géométries. — II. Les nouvelles géométries ont leur point d'attache dans la géométrie euclidienne. — E. de Roberty: Le problème du monisme dans la philosophie du temps présent. — F. Paulhan: La sanction morale. (Fin.) — Notes et discussions: Th. Chaslin: Sur les nouvelles recherches concernant le système nerveux central. — L'inertie mentale et la loi du moindre effort, par I. M. — Analyses et comptes rendus: G. Compayré: L'évolution intellektuelle et morale de l'enfant. — A. Sabatier: Essai sur la vie et la mort. — G. Fonsegrive: La causalité efficiente. — G. Milhaud: Leçons sur les origines de la science grecque. — W. Thomson: Conférences scientifiques et allocutions. — Revue des périodiques étrangers.

Nr. 5. Mai:

Durkheim: Les règles de la méthode sociologique (1er article). — Raul: Le sentiment et l'analyse. — L. Weber: Sur les diverses acceptions du mot Loi dans les sciences et en métaphysique. — A. Fouillée: Descartes et les doctrines contemporaines. — Analyses et comptes rendus: Sanson: L'hérédité normale et pathologique. — Voisin: L'idiotie. — Pick: Über allgem. Gedächtnisschwäche. — Jastrow: Columbian Exposition: Section of psychology. — Simmel: Einleitung in die Moralwissenschaft. — Fragapane: Contrattualismo e sociologia contemporanea. — Schuchardt: Weltsprache und Weltsprachen. — Revue des périodiques etrangers.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

H. Scherer: Der Handfertigkeitsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Neue Bahnen 1893, Nr. 8, 9.

Die wissenschaftliche Volksschulpädagogik verlangt im Interesse einer gesunden Konzentration, dafs auch Formunterricht zum Sachunterricht in der innigsten Beziehung stehe. Die Vermittelung zwischen Sach- und Formunterricht übernimmt die Formenlehre. Sie hat die Aufgabe, die verschiedenen Formen der Körperwelt zur Anschauung und Auffassung zu bringen und dann die wichtigsten daraus zur näheren Betrachtung der Raum-

lehre zu überweisen, welche diese Formen und ihre Verhältnisse zum anschaulichen Erkennen zu bringen hat. Aus diesen Formen nehmen wir nun diejenigen für den Zeichen- und Handfertigkeitsunterricht heraus, die wir mit Rücksicht auf den Zweck dieser Lehrgegenstände zur Darstellung bringen wollen; wir verbinden sie zu neuen Formen und nehmen bei der Auswahl und Anordnung auf die Schwierigkeit der Darstellung Rücksicht. In dem Maſse nun, wie das Kind durch methodischen Unterricht in der Fertigkeit der Darstellung fortschreitet, muſs es diese in geeigneter Weise in den übrigen Lehrgegenständen anwenden. Auf diese Weise fügt sich der Handfertigkeitsunterricht in den Rahmen des Unterrichts ein. Die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts der Schülerwerkstätten in den Volksschulunterricht ist nicht gerechtfertigt.

M. Schmidt: Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. D. Blätter 1893, Nr. 46, 47.

Regierung soll die ganze mechanische Bearbeitung (Druck, Hemmung, Biegung, Vernichtung) der lästigen, störenden, schädlichen Willensregungen heiſsen, Regierungsmaſsregeln alle Maſsregeln, die, für sich allein angewandt, nur jene mechanische Einwirkung leisten können. Aufgabe der Erziehung ist es, den Willen von innen zu fassen, sich der inneren bestimmenden Kraft zu bemächtigen. Die sittliche Erziehung läuft darauf hinaus, durch planmäſsige Veranstaltungen einen gewissen Zustand der Erregungs- oder Erwärmungsfähigkeit des Gemütes zu befestigen; denn die Urheber der einzelnen Phänomene sind Gemütserwärmungen. Ein solcher Zustand wird am besten als sittlicher Geschmack bezeichnet, da der Geschmack Gesinnung und Willen bestimmt. Gebildet wird der Geschmack durch Muster. Der Gelegenheiten zur Darbietung solcher Muster sind bei planmäſsiger Erziehung drei, nämlich der Unterricht, die Persönlichkeit des Erziehers und die »Begegnung«. Mit der »Begegnung« ist keine ganz neue Forderung aufgestellt. Bei den vielfachen Gelegenheiten des Verkehrs und der persönlichen Berührung, die das ganze Unterrichts- und Erziehungsgeschäft herbeiführt, reflektiert der Erzieher unbewuſst dem Zöglinge das Bild seiner Persönlichkeit. Wie sehr dem letzteren an der Beschaffenheit dieses Bildes gelegen sein muſs, geht aus der Thatsache hervor, daſs das Kind wohl ein Bewuſstsein, aber keinen Maſsstab seiner Persönlichkeit besitzt, sondern von den Erwachsenen seines Umgangs in einer solchen Abhängigkeit lebt, daſs man ihm alles zur Ehre und zur Schande machen kann. Das Urteil des Erwachsenen und besonders des mit Autorität bekleideten, ist dem Unmündigen das Maſs aller Dinge und das Maſs seiner selbst. Das Vertrauen auf einen fremden Maſsstab der Selbstachtung ist der eigentümliche Grundzug der Kindheit. Das Streben nach einer besseren Beschaffenheit setzt ein mit vollendeten Zügen ausgestattetes Bild dieses künftigen Seins voraus. Es selbst zu entwerfen, ist das Kind zu unerfahren, es dauernd zu behaupten, zu schwach; es muſs ihm konstruiert und entgegengehalten werden.

H. Wigge: Katechetik und Sokratik. Neue Päd. Zeit. 1893, Nr. 48. 49.

Der Gegensatz zwischen der fragenden Lehrweise des Sokrates und der der Katecheten ist so groſs, daſs es schwer verständlich ist, wie man beide verwechseln kann: dort im Zentrum der suchende Schüler, hier der gegebene Stoff, dort psychische Aktivität, hier psychische Passivität, dort ein innerlich Erarbeiten, hier ein äuſserlich Annehmen. Diejenige des Sokrates steht bedeutend höher als die katechetische; sie entspricht den Lehren der Psychologie, den Forderungen eines erziehenden Unterrichts. Bei der katechetischen Frage, die unter der falschen Flagge der fragend-entwickelten Lehrweise segelt, handelt es sich um ein bloſses Abfragen von Gedanken und Begriffsformen.

von Sätzen, Satzteilen und Wörtern, und zwar von solchen, welche bereits gegeben sind; nicht gegebene würden gar nicht zu finden sein. Die Fragen sind rein grammatisch, und das Kind kann sie beantworten, ohne dafs ihm der Sinn dessen, was es antwortet, auch nur im entferntesten klar ist.

H. Wolgast: Mehr Baco! Pädag. Reform 1893, Nr. 40.

»Pädagogische Erfahrung ist eine Flagge, die vieles decken mufs und oft Kontrebande. Weshalb? weil die Erfahrung vereinzelt, individuell bleibt. Man lese einmal die fünf Folioseiten lange, allgemeine und rein nichtssagende Salbaderei über »pädagogische Erfahrung« in der grofsen Encyklopädie von Schmid, und man wird erstaunt fragen, woher der Verfasser den Mut nimmt, die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft zu nennen. Daher das Überwuchern des Raisonnements in Versammlung und Presse. Man wird sagen: Alle Pädagogen stehen in der Praxis, und aus dieser heraus machen sie ihre Verbesserungsvorschläge. Gewifs ist diese Beziehung zwischen Theorie und Tagesarbeit ein beachtenswertes Moment, das, je stärker es in einer pädagogischen Arbeit hervortritt, einen um so höheren Wert derselben bedingt. Aber was diesen Weg von dem der exakten Forschung unterscheidet, ist das Folgende: Zunächst werden die Erfahrungen selten mit der Absicht wissenschaftlicher Verwertung gemacht, sie entbehren darum der vorsichtig kritischen Auffassung; sie stehen ferner meistens unter dem Einflufs einer vorgefafsten Meinung und können darum in ihren Folgerungen, unter Umständen selbst in ihrem Thatbestande keine allgemeine Glaubwürdigkeit beanspruchen. Endlich stehen sie vereinzelt und sind so von einer gegenseitigen Kontrolle, die Fehler in der Beobachtung oder die Beeinflussung durch Nebendinge unschädlich macht, ausgeschlossen. Kurz, mehr strenge Beobachtung und mehr Statistik, damit die Entwicklung der Unterrichts- und Erziehungskunst stetiger werde und man nicht nötig hat, bei pädagogischen Erörterungen ins Blaue hinein zu reden und zu schreiben.«

?: Die soziale Aufgabe der Volksschule. Kath. Schulzeit. f. Nordd. 1893, Nr. 41. 42, 45, 46.

Bei der Bestimmung der Volksschulaufgabe mufs zu dem individualen Gesichtspunkte der soziale hinzutreten. Der geistige Inhalt des Volksschulunterrichts darf nicht aus einem ausschliefslich auf die formale Geisteskultur und eine individualistisch-ethische Gemütsverfassung berechneten Aggregat von Lehrgütern bestehen, sondern er mufs so zusammengesetzt sein und überliefert werden, dafs er nicht allein zur Entwicklung und Vervollkommnung der geistigen Kräfte des Kindes diene, sondern gleichzeitig das Kind auch mit dem geistig-sittlichen Lebensinhalte der dasselbe umgebenden grofsen sittlichen Gesellschaftsverbände (Familie, Kirche, Staat) bekannt mache und das Bewufstheit, Gemüt und den Willen des Kindes mit jenem Lebensinhalte, soweit er gut ist, in dem Mafse erfülle, dafs hierdurch einerseits die geistige und sittliche Befähigung des Kindes für die seiner innerhalb jener Gesellschafts-Verbände harrenden Pflichten und Aufgaben möglichst vollkommen Grund gelegt, andererseits zugleich die Gesellschaft selbst vervollkommnet oder doch wenigstens in dem Zustande der bereits erlangten Vollkommenheit erhalten werde. Den Inhalt der sozialen Lehraufgabe bilden: a) die fundamentalen Wahrheiten, welche sich unmittelbar auf Familie, Staat und Kirche beziehen, hauptsächlich über Ursprung, Wesen und Aufgabe derselben, sowie über das moralische Verhältnis des Einzelnen zu ihnen Auskunft geben und hier zunächst den Zweck haben, der Jugend ein ihr angemessenes Verständnis jener Sozialkörper zu ermitteln; b) gewisse teils auf den Lebensinhalt der genannten drei organisierten Lebensordnungen bezügliche,

teils ihm entnommene Lehrstoffe, deren Übertragung in das Bewufstsein und Gemüt der Jugend notwendig erscheint, um sie zur bewufsten und zweckmäfsigen Teilnahme an dem Leben in Familie, Kirche und Staat zu befähigen.

Th. Franke: Die methodische Bedeutung der allgemein. Religionsgeschichte. Allgem. D. Lehrerzeit. 1893, Nr. 41—43.

Berücksichtigt man alle Momente in der Entwicklung des Gottesbegriffes gleichmäfsig, so ergiebt sich folgende Reihe: 1. Gott als Pitar der Familie ist ein leibhaftiger Mensch, dem nur mehr Macht als dem normalen Menschen eigen ist, der an einem bestimmten Orte wohnt und nur eudämonistisches Interesse an dem Wohle seiner Gemeinde hat: religiöser Individualismus. 2. Gott als Herr, König, eines Volkes ist weit mehr als ein Mensch, ihm eignet übermenschliche Macht, er thront im erhabenen Himmel, hat eine nicht sinnlich bestimmbare Gestalt und besitzt eine unausdenkbar lange (ewige im alten Sinne) Lebenszeit; seine Sittlichkeit ist national beschränkt: religiöser Sozialismus. Nationalismus. 3. Gott als Weltgott ist eine reine Geistpersönlichkeit, die machtlich, räumlich und zeitlich unbeschränkt ist, die nach jeder Hinsicht als absolut gilt; seine Sittlichkeit ist universal: religiöser Universalismus. Die Kinder müssen sich also zunächst eine sinnlich-greifbare Vorstellung von Gott machen, und da ist es am angemessensten, wenn sie ihn sich als Vater denken. Von hier aus kann dann allmählich fortgeschritten werden zu sinnlich weniger greifbaren und endlich zu sinnlich völlig ungreifbaren, geistigen Formen. Demgemäfs hat die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes zu erfolgen. Auch die Seite des Einflusses der göttlichen Thätigkeit mufs berücksichtigt werden. Die Lehrpläne müssen so aufgestellt werden, dafs Gott zuerst als Pitar einzelner erscheint; erst darnach mufs er als Lenker eines Stammes oder Volkes und zuletzt als solcher der Welt erscheinen. Ebenso müssen diese Stufen bezüglich des Zieles der göttlichen Thätigkeit berücksichtigt werden. Diese Ziele sind anfangs eudämonistische und werden erst später als rein sittliche gedacht. Gott als das reale Zentrum aller sittlichen Ideen ist das Idealziel der religiösen Entwicklung. Befolgt der Unterricht diese Richtlinien, so ergiebt sich daraus nicht notwendig eine geschichtliche Reihe. Viele Erzählungen aus dem Leben Jesu sind weder in Bezug auf die psychologische Form der Gottesvorstellung, noch in Bezug auf den Kreis der göttlichen Bethätigung ausgebildeter als viele Geschichten aus den späteren Zeiten des alten Bundes. Sie können früher auftreten und bilden den Grundstock zur Aneignung der anderen Erzählungen, die eine weit gereiftere Denkweise atmen und voraussetzen.

A. Barnstorff: Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Die Mittelschule VII, 19.

Der Unterricht geht aus von zusammenhängenden Sprachstücken, die inhaltlich dem Anschauungs- und Gedankenkreise, in Bezug auf ihre Form dem Fassungsvermögen der Kinder entsprechen. Jedes Sprachstück wird zunächst um seines Inhaltes willen behandelt und mufs es wert sein, sonst taugt es auch für sprachliche Zwecke nicht. Die erste Darbietung und Behandlung des Sprachstoffs geschieht mündlich (bei geschlossenem Buch). Erst hören und sprechen, dann lesen und schreiben; denn die Sprache ist zunächst eine gesprochene und dient zur mündlichen Verständigung. Die weitere Behandlung eines Sprachstücks hat vor allem den Zweck, das Wort- und Phrasenmaterial desselben dem Schüler anzueignen. Grammatische Erläuterungen werden bei der Behandlung eines Sprachstückes eingestreut, soweit es zum Verständnis desselben erforderlich ist. Eingehendere grammatische Besprechungen folgen, sobald eine genügende Menge von Beispielen für ein Gebiet der Grammatik vorgekommen ist.

Die Übungen schliefsen sich an die Lesestücke an. Sie bestehen aufser dem Lesen im Abschreiben, in Verwandlungen, im Aufschreiben nach Diktat und aus dem Gedächtnis, im Beantworten von Fragen, in Nachahmungen und in grammatischen Übungen verschiedenster Art. Das Übersetzen aus der Muttersprache ist möglichst zu beschränken.

A. Engelien: Das richtige Lesen. Pädag. Zeit. 1893, Nr. 39.

Bezüglich des melodischen Lesens gelten folgende Regeln: Jeder Satz, durch den etwas behauptet, berichtet, erzählt wird, mufs tonsenkig gelesen werden. Jede Entscheidungsfrage wird tonhebig gelesen. Jede andere Frage wird zuerst tonhebig, gegen das Ende tonsenkig gelesen. Jeder Befehlssatz wird bis zum Ende tonhebig gelesen. Jeder Satz, der einen Wunsch zum Ausdruck bringt oder einen Ausruf enthält, wird tonsenkig gelesen, doch nicht so, dafs die Stimme vollständig zur Ruhe kommt. Innerhalb jedes gegliederten Satzganzen bleibt die Stimme in der Schwebe. Bezüglich des rhythmischen Lesens ist zu beachten, dafs der Rhythmus in der durch Pausen bewirkten Gliederung des Satzes in Wortgruppen besteht, dafs also nicht nur da pausiert wird, wo ein Satzzeichen steht. Es ist nicht nötig, dabei der grammatischen Kategorieen zu erwähnen, oder bestimmte Regeln für Einzelfälle zu entwickeln. In Bezug auf das dynamische Lesen ist an einigen Übungen die Regel zu entwickeln, dafs der Satzton den Zweck hat, den Sinn bestimmter zu machen und ein Wort einem anderen, ausgesprochenen oder nicht ausgesprochenen gegenüber zu stellen.

—r.

Nachtrag zu den »Mitteilungen«

Aus dem Kreise der Herbart-Freunde in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika ist vor kurzem eine Schrift veröffentlicht worden, die das Interesse unserer Leser fesseln wird: Dr. Charles de Garmo, President of Swarthmore College, Penns., »Herbart and the Herbartians«, New-York, Charles Scribners Sons, 1895, 268 S., Preis 1 Dollar. Die Anzeige der »Educational Review« von N. M. Butler, Februar 1895, S. 192 beginnt mit den Worten: »Competent judges are not likely to question that the most powerful stimulus which is now acting upon American educational thaught bears the stamp of Herbart.«

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Rappenhöner, Jos., Allgemeine Moraltheologie, II. Tl.: Die Lehre über das Sittliche, sittlich Gute, sittlich Böse. Münster i. W., Aschendorff, 1893.

Ritchie, D. G., Darwin and Hegel With other philosophical Studies. London 1893.

Rülf, J., Wissenschaft des Einheits-Gedankens. System einer neuen Metaphysik. II. Abtl. 1. Buch: Wissenschaft der Krafteinheit. (Dynamo-Monismus.) III. Teil des Systems einer neuen Metaphysik. Leipzig, W. Friedrich, 1893.

Savagnone, F., L'uomo e le sue illusioni nel campo della religione, della morale e del diritto. Palermo, 1893.

de Sarlo, Il Fattore della Motilità nelle Dottrine, gnoseologische Moderne. Roma, 1893.

Schneiders, Die Naturphilosophie des Himmels. Aachen, Mayer.

Stange, Die christliche Ethik in ihrem Verhältnis zur modernen Ethik: Paulsen, Wundt, Hartmann. Göttingen, Dietrich, 1892.

Walther, Fr., Die christliche Glaubenslehre, als Wissenschaft vom Lebensmut dargestellt. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1893.

Wisniewski, F., Duch i materya. Poglad filozoficzny. Warszawa, 1883.

Willmann, O., in Prag, Geschichte des Idealismus. I. Bd. Vorgeschichte und Geschichte des antiken Idealismus. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1894.

Busse, L., Philosophie und Erkenntnistheorie. I. Abt. Leipzig, Hirzel, 1894.

Giefsler, M., Wegweiser zu einer Psychologie des Geruchs. Hamburg, L. Vofs, 1894.

Ulrich, Verdienst und Gnade oder über die Motive des Handelns. Philosophische Vorträge. III. Heft 3. Berlin, Gaertner, 1895.

Eisler, Die Weiterbildung der Kantschen Aprioritätslehre bis zur Gegenwart. Leipzig, Friedrich, 1895.

Wahle, Geschichtlicher Überblick über die Entwicklung der Philosophie bis zu ihrer letzten Phase. Ein Leitfaden. Wien, Braumüller, 1895.

Christinger, J., Fr. Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner. Zürich, Schulthefs.

De Garmo, Herbart and the Herbartians. New-York, Scribner.

Fauth-Köster, Zeitschrift f. d. ev. Religions-Unterricht. Berlin, Reuther & Reichard, 1895.

Gräve, A., Die Pflege der Volksdichtung. Bielefeld, Helmich.

Bühler, F., Die Sorge für das vorschulpflichtige Alter. Bielefeld, Helmich.

Seyfert, R., Die Arbeitskunde, Leipzig, Wunderlich.

Brettschneider, H., Zum Unterricht in der Geschichte. Halle, Waisenhaus.

Schröter-Thiele, Lessings Hamburg. Dramaturgie. Halle, Waisenhaus.

Cauer, P., Anmerkungen zur Odyssee. II. H. Berlin, Grote.

Kiebel, A., Math. Aufgabe aus der Heimatskunde, Czernowitz, Cardini, 1889.

Friefs, J., Wie kann der mathematische Unterricht den geographischen unterstützen? Olmütz, 1892.

Holzmüller-Köhler, Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Leipzig, Teubner.

Schurman-Thurber, The School Review. Hamilton-New-York.

Stacke, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. Oldenburg, Stalling.

Willkomm, Bilderatlas des Pflanzenreichs. Efslingen, Schreiber.

Schullerus, Der Volksschulgarten. Hermannstadt, Krafft.

Staude-Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte. IV. Teil. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

Gerade, P., Meine Erlebnisse und Beobachtungen als Dorfpastor. Magdeburg, Rathke.

Müller-Fröbelhaus, A., Führer durch das gesamte Lehrmittelgebiet. Dresden, 1895.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel
Wansleben b. Halle

und

W. Rein
Jena

Zweiter Jahrgang
Drittes Heft



Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1895

Diese Zeitschrift erscheint jährlich in 6 Heften. Preis des Jahrgangs 6 M.

Inhalt



A Abhandlungen

Neuere Arbeiten über die Gefühle

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Ursprung des Schönheitssinns und der sittlichen Urteile

Vielfach meint man: der Gedanke, dafs alles im Menschen und in der Menschheit sich erst sehr langsam entwickelt, widerspreche der absoluten Moral. Nun kann es gar keine Frage sein, die einzelnen ethischen Urteile, das Bevorzugen oder Verwerfen dieser oder jener Handlung ist unter den Völkern wie im einzelnen sehr verschieden, hat sich nur sehr langsam entwickelt, und noch langsamer und unsteter ist die Moralität gewachsen, nämlich das Sich-Richten nach den Urteilen.

Die ersten Wertschätzungen des Vorziehens, Gefallens oder Mifsfallens beruhen auf dem leiblich bedingten Unterschied des Angenehmen und Unangenehmen, z. B. des Süfsen, Warmen, Wohlriechenden u. s. w. Hierin wurzeln die Bestrebungen, das Angenehme zu suchen und das Unangenehme zu meiden. Aber wie öfters schon bemerkt, gehört dieses Gebiet nicht zu dem des Schönen.

Zugleich mit dem Angenehmen macht sich das Nützliche geltend. Alles das gilt als nützlich, was dazu dient, das Angenehme zu erlangen, zu erhalten, zu vermehren, zu verfeinern und das Unangenehme abzuwehren. Bei diesen Bestrebungen stellen sich die mannigfachsten Hemmungen und Förderungen, Verabscheuungen und Begierden, und Befriedigung ein.

Aus dem Streben nach dem Angenehmen, dem auf Lebenserhaltung zielenden, ferner aus dem Streben, die aufsteigenden Begierden zu befriedigen, läfst sich ein sehr grofser Teil der Werturteile und der Handlungen der Menschen überhaupt, zumal auf den ersten Stufen der Entwicklung erklären. Der Egoismus ist das Treibende. Nun fragt es sich, ob sich aus diesem Triebe nach Glück auch das Sittliche ableiten läfst, ob dies nichts anderes ist, als eine Verfeinerung des wohl verstandenen Interesses.

Wer keinen Unterschied macht zwischen den verschiedenen Arten des Vorziehens, sondern alles, was angenehm ist, was Lust bringt, Befriedigung gewährt, was ästhetisch gefällt, sittlich gelobt wird, wer dies alles mit einem Namen belegt, es etwa Lust oder Eudämonie, oder Glück, oder Lebensförderung nennt, der kann sagen, auch das Sittliche ist eine Lust, denn es erhöht das Lebensgefühl. Man kann sagen: auch der Märtyrer, der für seine Überzeugung das Grausamste erleidet, hat gröfsere Lust daran, seiner Überzeugung treu zu bleiben, als die Qualen mit Verleugnung seiner Überzeugung zu vermeiden: ihm erscheinen die leiblichen Qualen erträglicher als die Qualen eines bösen Gewissens. Insofern handelt er auch als Egoist, der nur sein Glück im Auge hat. Aber jeder fühlt, wie verkehrt dies wäre.

Man kann ferner sagen: das, was wir sittlich nennen, hat sich im Laufe der Zeit als das Nützlichste erwiesen. Jede Gemeinschaft, jedes gesellige Leben kann nur bestehen, wo die Mitglieder einigermafsen ihre egoistischen Triebe beherrschen und aufeinander Rücksicht nehmen, für einander eintreten. Gewisse Gesinnungen und Handlungen haben sich als antisozial erwiesen, sie müssen also von der Gesellschaft verhindert und verboten werden, sie bekommen den Namen des Schlechten. Gewisse andere Gesinnungen und Handlungen zeigen sich als die notwendige Bedingung eines Gemeinlebens, diese werden zur Pflicht gemacht und heifsen gut. Es ist nun leicht zu erkennen, dafs ein Gemeinwesen notwendig zugrunde gehen mufs, in welchem die Mehrzahl der Mitglieder nach einer antisozialen Gesinnung handelt, und jeder nur seinen besonderen Begierden nachlebt.

Ein schönes Beispiel dazu findet sich in der Revue de deux mondes. Die Meuterer des Schiffes Bounty siedelten sich auf der von allen Schiffsrouten abgelegenen Insel Pitkairn an und raubten sich Weiber von anderen Inseln. Sie lebten zügellos und rieben sich auf bis auf einen, durch die Not tugenhaft gewordenen Rest. Diese Übriggebliebenen gediehen und nach vielen Jahren wurde hier ein sehr wohlgestalteter und sehr gesitteter Stamm entdeckt. England bot ihm die Norfolkinsel an, die, bisher durch böse Verbrecher beschickt, in

schrecklichem Rufe standen. Die Nachkommen der Bounty-Meuterer haben auch diese jetzt in eine herrliche Insel mit gesitteten Bewohnern verwandelt. Sie leben nur nach traditionell gewordener Ordnung ohne geschriebene Gesetze; die Häuser sind ohne Verschlufs, der Diebstahl unbekannt.

Es mag dies als Beispiel gelten, dafs man durch Schaden klug wird, dafs was dem Bienenstock schädlich ist, auch der einzelnen Biene schadet, dafs die egoistischen Leidenschaften antisozial wirken. Aber es folgt nicht daraus, dafs das Sittliche nur gezähmter Egoismus ist. Wenn in jener verwilderten Gesellschaft weiter nichts als der Egoismus gewirkt hätte, dann hätte sie es auch zu klugen Gesetzen und gesetzlichem Verhalten bringen können, aber nicht zur sittlichen Gesinnung.

Indessen, wo eine menschliche Gesellschaft zunächst auch nur noch den Gesetzen der Klugheit geordnet und die Sicherheit und Ruhe des Einzelnen gefestigt ist, können die sittlichen Elementarurteile im Verkehr gar nicht ausbleiben. Th. Waitz sieht bekanntlich die Idee des Rechts und ein darnach geordnetes Gemeinwesen noch nicht als etwas Sittliches im strengen Sinne an, sondern nur als die Vorstufe dazu. Er hat nicht unrecht. Auch das wohlverstandene Interesse wird suchen den Streit zu vermeiden und eine friedliche Gemeinschaft mit Rechten und Pflichten, mit Lohn und Strafe herzustellen. Aber das sittliche Mifsfallen am Streit wird dann nicht ausbleiben, und auf dem Boden einer solchen Rechtsordnung werden sich in den Gemütern auch die übrigen sittlichen Urteile erheben. Der menschliche Geist ist nun einmal so beschaffen, dafs unter den genannten Umständen dergleichen Urteile sich notwendig geltend machen.

Es liegt hier im Grofsen ganz dasselbe vor, warum Herbart in der Erziehung im Kleinen die Regierung von der eigentlichen Erziehung zur Sittlichkeit unterscheidet. Es giebt, sagt er, eine Menge von Dingen in Hinsicht auf die Kinder zu besorgen, die da nötig sein würden, auch wenn an keine Bildung zur Tugend gedacht würde. Diese Dinge müssen überall vorher abgemacht werden, ehe man bilden kann. Die Kinder müssen still sitzen, ehe sie dem Lehrer zuhören; sie dürfen nicht über des Nachbars Zaun klettern, denn der Nachbar will seine Blumen und sein Obst behalten; diese Betrachtung kommt erst an die Reihe, ehe an die Ausbildung des Rechtsgefühls der Kinder zu denken ist.[1])

[1]) Streit mit der Modephilosophie. Herbarts Werke, Bd. XII, S. 236.

Hat man aber vom Sittlichen nicht sowohl die Gesinnung, als vielmehr das äufsere Verhalten im Auge, dann leuchtet es ein, dafs ein Gemeinwesen nur bestehen kann bei einem Verhalten, welches äufserlich wenigstens dem sittlichen Handeln gleicht.

Jetzt möge untersucht werden, ob dies auch von dem Ästhetischen gilt. Kann man sagen: auch das Schöne ist ein notwendiges Erzeugnis der menschlichen Gesellschaft? Eine menschliche Gesellschaft würde keinen Bestand haben, wenn sich in ihr nicht der Schönheitssinn entwickelte, und je mehr dies der Fall ist, um so mehr wird sie blühen? Das Sittliche läfst sich allenfalls als das für den Einzelnen und die Gesellschaft Zweckmäfsigste betrachten. Läfst sich auch das Schöne als das Zweckmäfsige begreifen, als dasjenige, ohne welches das einzelne Geschöpf oder die Gesellschaft nicht bestehen könnte? Schon das Schöne in der Natur kann aus blofsen Nützlichkeitsrücksichten nicht begriffen werden. In manchen Punkten läfst sich wohl dergleichen sagen, wie z. B. wären die Flügel eines Vogels, etwa einer Gans, wenn sie schreitet, nicht so dicht an den Körper angeschmiegt, sondern ständen sie sichtlich vom Körper ab, so würde der Anblick nicht blofs weniger schön sein, ein solcher Bau wäre für den Vogel, wenn er durch Gestrüpp hindurch schreitet, auch beschwerlich, die schöner gebauten Exemplare hätten einen Vorteil gehabt und überlebten die andern.

Nun hilft man nach mit der Annahme einer sexuellen Zuchtwahl. Die Weibchen sollen Gefallen gehabt haben an den am schönsten gezeichneten Männchen und nur solche zur Nachzucht zugelassen haben. So sind die weniger schön gezeichneten ausgestorben. Allein dagegen läfst sich einwenden: erstens widerspricht dies der Wirklichkeit. Thatsächlich zeigen nämlich die Weibchen keinen Gefallen an der Schönheit der Männchen, weder an deren Zeichnung, noch an deren Gesang, noch an deren Tänzen. Es ist durchaus nicht nachzuweisen, dafs die Weibchen die in unsern Augen schöneren Männchen bevorzugen. Die sexuelle Zuchtwahl der Weibchen ist eine völlig grundlose Hypothese. Zweitens: Hätten die Weibchen einen derartigen Geschmack, dann hätten sie ja das, was man erklären will, nämlich Schönheitssinn und zwar hätten sie diesen Sinn noch ehe das Schöne in Wirklichkeit vorhanden war. Man wird aber doch annehmen, erst müsse das Schöne vorhanden sein und daran habe sich der Sinn für Schönheit gebildet. Man kann auch nicht sagen, beides habe sich zugleich gebildet. Denn wenn die Männchen zufällig in schönere Formen oder Farben variierten — auch schon eine sehr kühne Annahme — so mufsten die Weibchen nun daran Gefallen haben und nicht mehr

an der früheren schlichtern Kleidung der Männchen, an welche sie doch gewöhnt waren. Sie trugen also in sich dieses Schönheitsgefühl schon vorher und es wurde jetzt durch die schönere Tracht der Männchen ausgelöst. Drittens geht die Bewerbung keineswegs ausschliefslich von den Männchen aus. Sie geht, wenigstens bei unsern Haustieren, ebenso oft vom Weibchen aus. Das richtet sich nach dem Erwachen des Geschlechtstriebes. Dieser erwacht gar oft bei dem jüngeren, oder besser gewöhnten Weibchen frühzeitiger als bei den ältern Männchen. Recht auffällig z. B. bei Tauben. Sollen nun die Männchen keinen Schönheitssinn gehabt haben, keine sexuelle Zuchtwahl getroffen haben? In diesem Falle müfsten nämlich auch die Weibchen immerfort ins Schönere variiert haben.

Kurz, daraus wird sich die Schönheit in der Natur nicht erklären lassen, zumal wenn man an die Schönheit der Raupen, der Muscheln, der Fische u. s. w. u. s. w. denkt, bei denen von geschlechtlicher Zuchtwahl keine Rede ist, ja bei den Tiefseefischen können überhaupt wegen des Mangels an Licht weder Farben noch Zeichnungen zur Geltung kommen.

Ein Anhänger des Darwinismus, H. Roedel, urteilt über die geschlechtliche Zuchtwahl (Natur, 1888, Nr. 43) folgendermafsen:

Als einen besonderen Fall der natürlichen Zuchtwahl gewissermafsen nahm Darwin die geschlechtliche Zuchtwahl an und suchte durch dieselbe die Verschiedenheiten zwischen Männchen und Weibchen, wie sie sich bei Tieren oft finden, hinsichtlich der Gröfse, Färbung u. s. w. zu erklären. Es wird dabei allerdings in ganz anthropomorpher Weise den auswählenden Tieren eine Art Geschmack zugeschrieben, wonach die Weibchen bei der Werbung denjenigen Männchen den Vorzug geben, die sie für besonders schön oder anziehend halten. Dafs das ästhetische Gefühl der Tiere überall so hoch ausgebildet sei, darf mit gutem Grunde bezweifelt werden. Es sind daher Versuche gemacht worden, den Dimorphismus, die Zweigestaltigkeit der Tierformen je beim Männchen und Weibchen, auf andere Weise zu erklären. Jean Stolzmann (Proceed. of the Zool. Soc. Lond. 1885, Part. III, S. 421) glaubt auf Grund der Beobachtungen, welche er neun Jahre hindurch in den Kordilleren von Peru und Bolivia gemacht hat, statt der geschlechtlichen Auslese die natürliche Zuchtwahl in ihr Recht einsetzen zu können. Er fand unter 290 in Peru gesammelten Kolibris 203 Männchen und 87 Weibchen, wie denn überhaupt bei den dimorphen Arten die Zahl der Männchen diejenige der Weibchen überwiegt, viel mehr als bei den Arten, wo beide Geschlechter einander gleich sind. Nun wirkt aber die Überzahl der Männchen

direkt schädigend auf die Erhaltung der Art, insofern die überflüssigen gleichsam Schmarotzer sind, welche die Existenzbedingungen der Art gefährden. Das Gleichgewicht wird in diesem Falle durch natürliche Zuchtwahl hergestellt und geschieht nach Stolzmann eben durch den Dimorphismus. Die Männchen z. B. kämpfen mit einander und haben deshalb Sporen oder ähnliche Ausrüstungen, aber auch die hellen, glänzenden Farben machen sie ihren Feinden leichter kenntlich, sie werden daher den Verfolgungen leichter erliegen als die Weibchen und auf diese Weise wird das gehörige Gleichgewicht wieder hergestellt. Stolzmann glaubt auch, dafs die langen Federn, welche viele Männchen auszeichnen, eine Wirkung der natürlichen Zuchtwahl sind, insofern dieselben ihren Inhabern beim Fluge hinderlich sind und diese dadurch von ihren Feinden leichter erreicht werden. So glaubt er den Dimorphismus einfach aus dem Hauptprinzipe der Selektionstheorie ableiten zu können, indem er zugleich andere weniger ausgesprochene Geschlechtsunterschiede für korrelative Erscheinungen erklärt, die nämlich im Gefolge anderer Umänderungen aufgetreten sind. Indessen will uns doch scheinen, dafs Stolzmanns Behauptung in ihrer ganzen Tragweite nicht haltbar ist. Denn fallen z. B. die am lebhaftesten gezeichneten Männchen ihren Verfolgern am ehesten zum Opfer, so würden nur die übrig bleibenden weniger gekennzeichneten Individuen Aussicht haben, die Art fortzupflanzen, und so würde im Laufe der weiteren Entwicklung eine Auslese gerade in umgekehrter Richtung stattfinden, die mit der Gleichheit des Habitus beider Geschlechter endigte.«

Man sieht hieraus, wie willkürlich die Erklärungsmittel verwendet werden können. Aus der geschlechtlichen Zuchtwahl läfst sich die Ungleichheit aber auch die Gleichheit des Habitus beider Geschlechter (scheinbar) erklären.

Aufserdem hätte man, wenn die Buntheit dem Männchen zum Schaden gereichte, einen Fall, dessen Möglichkeit Darwin mit Recht verwarf, dafs nämlich die Zuchtwahl Eigenschaften hervorbrächte, welche dem Träger schädlich wären.[1])

Herbart bemerkt: die einzige Frage, wie es zugehe, dafs die Leiber der edleren Tiere von aufsen der Schönheit gemäfs, symmetrisch gebaut sind, während im Innern, ohne Spur des Schönen, ohne Spur von Gleichheit des Baues der rechten und linken Seite, alles auf den Nutzen abzweckt: diese Frage ist unendlich viel verwickelter, als die nach dem Laufe der Weltkörper in elliptischen Bahnen. Keine Gleich-

[1]) Vergl. Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XX, S. 71, 77, 97.

förmigkeit eines geometrischen Gesetzes kann hier aushelfen. Der Mechanismus, der im Innern die Schönheit vernachlässigte, hätte sie auch auf der Oberfläche verletzt; oder wenn seine Regel sie äufserlich von selbst herbeiführte, so müfste sie sich im Innern ebensowohl zeigen, wie es bei den Krystallen wirklich der Fall ist.[1])

Es ist auch öfters gesagt worden, dafs es sich sehr wohl denken lasse, wie z. B. Sehnen und Muskeln an den Armenknochen zweckmäfsiger angebracht sein könnten, wenn es lediglich auf Kraftersparnis abgesehen sei. Aber der äufsern Schönheit ist dieser Vorteil zum Opfer gebracht.

Doch es möge von der Schönheit und deren Entstehung in der Natur abgesehen werden, schwerlich wird sich die Behauptung rechtfertigen lassen: »Der Begriff des Schönen in der Natur fällt eigentlich mit dem des Zweckmäfsigen zusammen, oder leitet sich unmittelbar aus diesem ab.«[2])

Es werde jedoch hingewiesen auf die Entstehung und die Pflege des Schönen unter den Menschen. Kann man hier auch sagen, wie dies beim Sittlichen gesagt wird: Der Mangel des Schönen führe den einzelnen wie ein ganzes Volk zum Verderben, das Schöne aber wirke Art erhaltend und Leben fördernd? Kann man denken, dafs auch das Ästhetische so entstanden sei? Wird ein Mensch oder ein Volk ohne allen Schönheitssinn andern Völkern gegenüber im Nachteil sein hinsichtlich der Erhaltung? Wäre es im Nachteil, dann könnte man denken, Völker und Menschen ohne Schönheitssinn seien im Kampf ums Dasein umgekommen, nur Völker mit einem gewissen Schönheitsgefühl seien übrig geblieben. Das Ästhetische habe sich so als das Lebenerhaltende und Lebenfördernde erwiesen und so einen Vorzug vor dem Unschönen bekommen. Man male sich einmal nach der Manier von Jules Verne ein Volk aus ohne jeden Schönheitssinn, nur bedacht auf das Nützliche, d. h. auf das, was dem einzelnen und dem Ganzen den gröfsten Vorteil, die höchste Lust bringt. Ein solches Volk hat allerdings auch Gefallen an dem sinnlich Angenehmen, es erstrebt das, was wohlschmeckt, wohlriecht, hat Gefallen am Glatten, Weichen, an einer angenehmen Temperatur, an weichen, vollen, aufregenden Tönen, an satten, glänzenden Farben, wenn man viel zugeben will, an Farbenzusammenstellungen und Farbenfolgen, welche vermöge des komplemtären Gegensatzes einen Kontrast bilden. Aber alles Ästhetische, jede Spur von Symmetrie, überhaupt von schönen

---

[1]) Einleitung in die Philosophie, § 155, Herbarts Werke I, S. 285.

[2]) Vetter a. a. O. S. 155.

Formen fehle. Reinlichkeit ist nur vorhanden, sofern die Gesundheitspflege diese erfordert. Lediglich Bequemlichkeit, Nützlichkeit, oder die Rücksicht auf das Angenehme gebe den Ausschlag bei allen Handlungen, Bauten, Anlagen, Vergnügungen. Man denke sich dies aus. Wird ein solches Volk im Nachteil sein gegen ein anderes, in welchem Schönheitssinn herrscht? Vielleicht meint man, es wird verweichlichen, wenn es nur das Wohlschmeckende u. s. w. sucht; aber es ist klug, es wird bald erkennen, wie nötig — weil nützlich — es ist Mafs zu halten. Oder es wird sich tot arbeiten, weil ihm die erhebende Erholung fehlt? Aber das Bedürfnis nach erhebender Erholung im Sinne des ästhetisch fühlenden Menschen hat es gar nicht; an anderer Erholung, an Abspannung von der Arbeit wird es ihm nicht fehlen, es kann Turn- und Schützenfeste halten, sofern dadurch zugleich das Nützliche geübt wird, kann sich ergötzen an bunten Feuern, an lauten oder schmelzenden Tönen, kann im Interesse der Polizei photographieren, vielleicht auch eine Art Drama erfinden, nämlich eine ganz naturalistische Darstellung des wirklichen Lebens u. s. w.

Aber man erwäge, welch ein Vorteil ein solches Volk über alle kunstbeflissenen Völker haben müfste! Alle die Kräfte, die bei uns für die Kunst thätig sind, werden sich hier ausschliefslich dem Nützlichen zuwenden. Und man kann bei uns wohl fast die Hälfte aller Arbeit rechnen, die auf Hervorbringen des Schönen verwendet wird; man hat dazu jede Verzierung zu rechnen, und ohne solche wird bei uns kaum irgend ein Hausgerät sein, jeder Griff, jeder Bucheinband u. s. w. wird nicht nur zweckmäfsig gearbeitet, es finden sich, wenn noch so einfache, unnütze Verzierungen daran. Nun denke man, alle diese Kräfte, die sich auf Verzierungen u. s. w. richten, frei und blofs in den Dienst des Zweckmäfsigen gestellt! Welches Übergewicht müfste nicht ein solches Volk gewinnen! Im Kleinen und Grofsen bietet ja die Geschichte Beispiele, wo ein kunstsinniges Volk von barbarischen Horden vertilgt worden ist. Man sollte also erwarten, dafs überhaupt alle Kunst längst ausgestorben wäre.

Selbst wenn man einmal das Unmögliche annehmen wollte, dafs sich nämlich in dem kunstlosen Volke die Sittlichkeit als das Nützlichste und das Staatserhaltende herausgearbeitet hätte, so würde diese Art Sittlichkeit doch nur bis dahin gehen, die fremden Völker zu schonen, soweit sie ihm nützlich sind, sich dienstbar erweisen. Das führt immer noch nicht zur Schonung ihrer Kunst.

Es mufs immer gefragt werden: woher kommt überhaupt die Pflege der Kunst, wenn nur das Nützliche sich erhält? Waren bemalte Kähne, verzierte Waffen, symmetrisch geflochtene Matten, regelrecht

angelegte Beete und Lauben etwa nützlicher, bequemer, als andere? Wodurch will man es denn erklären, dafs thatsächlich kein Volk ohne allen Ansatz zum Schönen, zum (nutzlosen) Schmuck gefunden wird? Soll man sagen, die kunstlosen Völker haben sich im Kampf ums Dasein nicht erhalten? Dann müfste die Kunst eine Waffe in diesem Kampf gewesen sein. Wir sehen aber, dafs die Kunst sehr viel Zeit und Kraft zu Thätigkeiten aller Art in Anspruch nimmt, welche viel nützlicher verwendet werden könnte, wenn es sich ausschliefslich um den Nutzen handelt. Ohne Zweifel hat, um ein bekanntes Beispiel zu brauchen, der Erfinder des Einpökelns der Heringe eine weit nützlichere Thätigkeit entfaltet und angeregt, als Homer und alle Dichter zusammen. Oder will man sagen: die Kunst war insofern nützlich, als unsymmetrische oder überhaupt häfsliche Formen das Auge, und die Dissonanzen das Ohr recht im eigentlichen Sinne beleidigten, nämlich krank machten? Weil man also durch den Anblick des Unschönen krank wurde, vermied man das Unschöne. Wird das jemand im Ernste behaupten? Aber auch dann folgte das Gegenteil. Man denke sich Menschen, von denen ein Teil unter dem Unschönen leidet, andere nehmen Schönes und Unschönes gleichgiltig hin. Sicherlich würden die letztern im Vorteil sein, für sie wäre eine Reihe von Ursachen zum Leiden und Untergehen nicht vorhanden, die für die andern höchst gefährlich wären. Es wäre also zu erwarten, dafs die ästhetisch fühlenden Menschen schon ausgestorben, oder im Begriff wären auszusterben.

Ich sehe nicht, wie man das Schöne aus dem Nützlichen erklären kann. Alle Völker sind darauf ausgegangen, sobald nur die ersten Lebensbedürfnisse befriedigt waren, sich und ihre Umgebung zu schmücken und zwar in einer Weise, die nichts zum Nutzen oder zur Bequemlichkeit beiträgt. Ich habe anderwärts die hierher gehörigen Thatsachen zusammengestellt.[1]) Sie beweisen, dafs es hier nicht genügt, auf den blofsen Nutzen hinzuweisen. Vielmehr mufs angenommen werden, der Mensch erhebt sich eben in manchen Beziehungen verhältnismäfsig früh auf die Stufe eines begierdelosen rein objektiven oder ästhetischen Urteilens.

So bemerkt auch L. Geiger: Obwohl der Mensch unzweifelhaft aus tierischer Armut und Hilflosigkeit sich zu seiner gegenwärtigen Höhe emporgerungen hat, so sehen wir doch schon seine frühe Kindheit von dem Schimmer des Idealen umkleidet, und es ist keineswegs die Not, die ihn erfinderisch machte, noch auch praktische Klugheit,

[1]) Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker, 1889, S. 131 ff.

die ihn antrieb, seine materielle Lage zu verbessern, sondern gerade in seinen frühesten Schöpfungen zeigt sich Begeisterung und Phantasie vor allem wirksam, und was ihm am meisten segensvoll zu werden bestimmt war, ist nicht seine Fähigkeit, das Nützliche zu erspähen, sondern es ist das Künstlerische, das zwecklos Gestaltende in ihm, und der Sinn für den in sein Auge fallenden Strahl der sinnlichen Schönheit.

Man hat hier sicherlich ein unterscheidendes Merkmal zwischen Mensch und Tier. Kein Tier zeigt auch nur eine Spur von ästhetischem Urteil im eigentlichen Sinne, hingegen wird kein Volk ganz ohne solches gefunden, jedenfalls kann es dazu erhoben werden. Insofern liegt hier ein Unterschied der Art vor; und doch von psychologischem Standpunkte aus, läfst sich derselbe als ein gradueller betrachten. Sicherlich läfst sich das Gefallen an einigen ästhetischen Verhältnissen, ja wahrscheinlich an allen zurückführen auf ein Ablaufen sich gegenseitig unterstützenden Reihen. Man hätte es dann zu thun mit Spannungen und Lösungen unter den Vorstellungsreihen, also im Grunde mit denselben Vorgängen wie bei der Befriedigung einer Begierde, also bei dem Nützlichen. Wahrscheinlich beruht auch das Angenehme darauf. Allein dadurch wird der thatsächliche Unterschied zwischen der Befriedigung rein subjektiver wandelbarer Begehrungen von dem ästhetischen Beifall nicht aufgehoben oder auch nur schwankend. Jeder Mensch versteht den Unterschied zwischen Nutzen und uninteressiertem Beifall. Der letzte bezieht sich eben auf nicht subjektive, sondern objektive Verhältnisse, ist unabhängig von den wandelbaren Begierden, bleibt sich gleich, wo die Begierden schweigen, geht nicht vom Willen aus, sondern macht sich unmittelbar geltend. (Fortsetzung folgt.)

Zur Ursprünglichkeit des ästhetischen Urteils

Von
F. Ballauff

Der gewöhnliche Empirismus geht seinen Weg, ohne auch nur ein einziges Mal Anstofs zu nehmen an der Flucht der Erscheinungen. Um sich herum sieht er eine Fülle von Einzeldingen, d. h. er sieht sie thatsächlich, denn das fehlende Band, das doch nötig wäre, die einzelnen Merkmale der sinnlichen Dinge mit einander zu verknüpfen, vermifst er nicht, da für deren untrennbare Verbindung schon ohne sein Zuthun durch die Einheit der Seele gesorgt ist. Aber fast ist es

zu viel gesagt, dafs er in den Einzeldingen nichts erblickt als Einzeldinge: sie sind ihm vielmehr, soweit nicht ganz besonders hervorstechende Unterschiede die Aufmerksamkeit auf sich allein lenken, nur Repräsentanten einer allgemeineren Einheit, die ihm infolge der durch die neue Einzelvorstellung bewirkten Reproduktion sämtlicher früheren ähnlichen Vorstellungen mit einer gewissen Dunkelheit vorschwebt, im besten Falle freilich auch nicht viel mehr ist als ein wirres Gemisch zahlreicher Reproduktionen und ebensovieler gegenseitigen Hemmungen. Dennoch macht sich diese an ihren eigenen Widersprüchen fast erstickende Gesamtvorstellung so geltend, dafs unter ihrem Einflufs der einzelne Baum, das Haus, obgleich sie als vollkommene Komplexionen ein Gefüge von nicht unerheblicher Festigkeit besitzen, ihre Individualität eigentlich ganz verlieren; und so schwerfällig wird die Bewegung innerhalb dieser unbewufst gebildeten Totalvorstellungen, die den Namen Allgemeinbegriff kaum verdienen, dafs selbst aufklärende Belehrung über besondere Eigenschaften oder besonderen Wert etwa eines Edelsteins nur mit einer gewissen überlegenen Ungläubigkeit entgegen genommen wird. Diese ziellose Verallgemeinerung der einzelnen Vorstellungen, die damit verbundene Verkümmerung ihres Inhaltes und Unklarheit des Gedachten, die an den mannigfach wechselnden Einflüssen des äufseren Lebens und der thatsächlichen Verhältnisse nur in beschränktem Mafse ein Gegengewicht findet, gehört in ihrer Weise zu den nachteiligen Folgen, die neben vielen wohlthätigen der Mechanismus des Vorstellungsverlaufes mit sich bringt. Diese den Naturwissenschaften entnommene Bezeichnung findet mit gutem Rechte ihre Anwendung auch auf geistigem Gebiete: Wie in der Natur die den materiellen Elementen anhaftenden Kräfte aus sich selbst heraus wirken, und zwar immer nur den vorhandenen Umständen entsprechend und ihrerseits erst hervorgehend aus den gegenseitigen Beziehungen eben jener Elemente, denen sie nur scheinbar dauernd inhärieren, ähnlich ergeht es den in der menschlichen Seele verknüpften Vorstellungen. Auch hier ist es nicht ein hinzutretender Trieb, etwa die Absicht, die eigenen Kenntnisse zu berichtigen oder zu bereichern, wodurch die Vorstellungsmassen in Bewegung gesetzt werden, sondern auf dem Boden der einheitlichen Seele treten sie in eine gegenseitige Wechselwirkung, deren Form um so mannigfaltiger, deren Ziel und Ergebnis um so weniger vorher zu bestimmen ist, je eigenartiger und reicher die Beziehungen sind, in die die Vorstellungen zu einander treten können. Nach dieser Richtung hin ist aber zunächst gar kein Ende abzusehen, denn wiederum wie bei den materiellen Elementen in der äufseren Natur

ist auch hier die Reihe der gegenseitigen Beziehungen keineswegs nur bedingt durch Inhalt und Qualität der Vorstellungen; sicherlich in ebenso hohem Grade führen deren vom Zufall abhängige Ordnung und Stärke, eine rein äufserliche Ähnlichkeit oder Gegensetzlichkeit, ganz unwesentliche räumliche und zeitliche Verhältnisse zu allerlei Verschmelzungen und Associationen, zu gegenseitigen Förderungen und Hemmungen, denen der Vorstellende selbst kaum anders gegenübersteht denn als ein Zuschauer von lediglich passiver Teilnahme. Nun bleibt der Mensch aber auf diesem Standpunkt nicht stehen. Früher oder später, im Leben des Einzelnen oder auch nach Generationen eines ganzen Volkes gerechnet, erwacht in ihm das kritische Bewufstsein. Damit ist die Zeit gekommen, wo er bewufst regelnd und ordnend eingreift in sein eigenes Vorstellungsmaterial, bis er schliefslich, in vorgeschrittener Entwicklung, den logischen Anforderungen entsprechend das Prinzip des zu vermeidenden Widerspruchs zur Richtschnur seines Erkennens und Denkens macht. Trotzdem wird selbst bei höchster logischer Schulung der psychische Mechanismus immerhin noch eine gröfsere Rolle spielen, als ihm gemeiniglich zugeschrieben wird, wie ja auch der Mensch, der die mechanisch wirkende Naturkraft in seine Dienste nimmt, nur deren Wirken in eine bestimmte Richtung leitet, ohne doch ihr Wesen selbst dadurch im geringsten alterieren zu wollen oder zu können, — jedenfalls die erste Gestaltung unseres Vorstellungsmaterials geht vor sich durch die zu Kräften werden Vorstellungen selbst, ohne unser eigenes Wissen und unser eigenes Zuthun. In diesem Sinne ist hier das Wort Mechanismus gemeint.

Nun unterscheidet man aber bekanntlich von der rein erkennenden, theoretischen eine ästhetische Auffassung, die ihre Grundlage, kurz gesagt, in einem Gefühl des Gefallens oder Mifsfallens hat, ihren Gegenstand aber nicht nur in den Werken der Natur und Kunst findet, sondern auch in den Gesinnungen und Handlungen der Menschen und in letzterem Fall die speziell ethische genannt wird. Wie verhält sich nach dieser Richtung hin der psychische Mechanismus? Kann es zu einer ästhetischen Wertschätzung irgend eines Gegenstandes kommen, auch ohne dafs der Auffassende sich dieses Zuwachses, dieser Ergänzung seines Vorstellens bewufst wird und ohne dafs es eines besonderen Anlaufes seinerseits dazu bedarf?

Die — bejahende — Antwort auf diese Frage ergiebt sich, wie es scheint, mit Notwendigkeit aus der Natur des ästhetischen Urteils selbst. Haben wir in ihm eine allerdings höchst eigenartige Ergänzung unseres sonstigen Vorstellungslebens zu erblicken, so sind doch an-

dererseits die seelischen Zustände, die seine Entstehung begünstigen und seine Reinheit verbürgen, durch Erfahrung und Wissenschaft festgestellt worden: Seine eigentliche Geburtsstätte sind die ungehemmten Vorstellungen von Tönen, Farben und Gestalten. Wie es aber eine ganz wesentliche Bestimmung des mechanischen Naturverlaufes ist, dafs denselben Bedingungen stets und unter allen Umständen der gleiche Erfolg entspricht, so finden wir dieselbe Stetigkeit in der Wiederkehr des ästhetischen Urteils als einer unmittelbaren, unweigerlich sich wiederholenden Folge des vollendeten Vorstellens einfacher Verhältnisse und schliefslich auch zusammengesetzter Kunstwerke und Charaktere. Zu dieser Übereinstimmung mit den Gesetzen des allgemeinen Mechanismus tritt noch der Umstand hinzu, dafs ein unverfälschtes, reines ästhetisches Urteil nur aus einer rückhaltlosen, unbewufsten, jedenfalls durch keinerlei Eingriffe des eigenen Ich beeinflufsten Hingabe an den Inhalt der vorgestellten Verhältnisse ersteht, also gerade aus einem seelischen Zustande, der die vornehmsten Merkmale des, was wir oben als psychischen Mechanismus glaubten bezeichnen zu dürfen, in sich vereinigt.

Man darf sich daher auch nicht wundern, wenn wir weit mehr als nur den ersten Ansatz zu den verschiedenartigsten Geschmacksurteilen bei zahlreichen, wenn nicht allen Naturvölkern finden, teilweise sogar in einer Entwicklung, die gegenüber dem allgemeinen Bildungsstande einen gewaltigen Vorsprung zu bedeuten scheint. In wie hohem Grade dies thatsächlich der Fall ist, darüber findet man ausgiebigste Belehrung und zahlreiche Beläge bei O. FLÜGEL: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 2. Auflage. Langensalza. — Ein Abbild dessen, was der Kindheit der ganzen Menschheit oder einem im Zustand der Kindheit verharrenden Volksstamm eignet, ist die jugendliche Entwicklung des einzelnen Menschen. Auch hier werden wir also ähnliche Erscheinungen erwarten dürfen.

So scheint jedem Menschen, der in Gemeinschaft mit anderen aufwächst und dauernd mit ihnen in Berührung oder auch Reibung kommt, ein gewisses Rechtsgefühl nicht zwar angeboren zu sein, aber doch sich sehr früh und sicher zu entwickeln. An einer Erklärung hierfür scheint es nicht fehlen zu können; denn selbst der stumpfesten, gedankenlosesten Auffassung mufs sich ein Gefühl von der Notwendigkeit einer gewissen allgemeinen Rechtsordnung aufdrängen, da ohne sie auch der eigenen Hände Arbeit sich ihren Lohn und Ertrag nicht würde sichern können. Es giebt vielleicht nichts, was als so selbstverständlich hingenommen wird wie eine wenigstens einigermafsen gesicherte Regelung der Besitzverhältnisse. Soweit scheint

keinerlei Schwierigkeit zu bestehen. Wohl aber erhebt sich die Frage, in welchem Umfange, sowohl Personen als auch Sachen gegenüber, diese Anerkennung der bestehenden Rechtsverhältnisse, in erster Linie also des fremden Eigentums, sich praktisch bethätigt. Sind bei Naturvölkern die Angehörigen eines fremden Volksstammes von vornherein von diesem stillschweigenden Übereinkommen ausgeschlossen, so scheint aber auch den überlieferten Proben von einer ganz besonders auffälligen, den eigenen Stammesgenossen gegenüber bewiesenen Ehrlichkeit das Eine gemeinsam zu sein, dafs der in Betracht kommende Gegenstand zu den hauptsächlichsten Bedürfnissen des ganzen Volkes in besonderer Beziehung steht, so dafs durch ein entgegengesetztes Verhalten dessen gesamte Lebens- und Existenzbedingungen in Frage gestellt würden. In abgeschwächter Form läfst sich noch heutigen Tages Ähnliches beobachten bei den im geordneten Staatsleben sich bildenden kleineren Gemeinschaften. So schrickt der Soldat, der das Eigentum seines Kameraden hütet wie sein eigenes, nicht davor zurück, seinen wohlwollenden Quartiergeber in schnöder Weise zu bestehlen; der Knabe, der seinem Mitschüler keine Feder entwenden würde, schmiedet mit seinen Genossen die schönsten Pläne, wie sie an des Nachbarn Äpfel kommen können; den Sohn des Landwirts hält der Gedanke an den väterlichen Garten auch von dieser Eigentumsverletzung ab. Ihn leitet in diesem Fall ein anderes Gefühl der Solidarität, wie wir zunächst einmal die Quelle jenes »Rechtsgefühls« nennen wollen, das zu so wunderbaren Inkonsequenzen führen kann. Man sage nicht, dafs einseitige, schiefe Auffassung auf sittlichem Gebiet auch bei vorgeschrittener Geistesbildung und sonst ehrenhafter Gesinnung sich finde. Was dort eine irgendwie verschuldete Verbildung wäre, ist in unserm Falle, wo von bewufster Überlegung oder gar nachdenklichem Reflektieren über die jedesmal leitenden Beweggründe, überhaupt von einer geistigen Arbeit an sich selbst noch keine Rede ist, nur eine innerhalb ihres Wirkungskreises entschieden wohlthätige Folge des mechanischen Vorstellungsverlaufes, die allerdings ihre Grenzen, die durch die beschränkte mit dem eigenen Interessenkreise zusammenfallende persönliche Erfahrung gezogen sind, naturgemäfs nicht zu überschreiten vermag.

Wir sehen auch hier: Was in seinen Folgen überwiegend wohlthätig wirkt und zur Aufrechterhaltung selbst der notdürftigsten Ordnung unentbehrlich zu sein scheint, dessen Quelle kann darum doch eine sehr wenig lautere sein. Wir werden daher dem innerhalb der oben zunächst nur angedeuteten Grenzen sich bethätigenden Rechtsgefühl nicht ohne weiteres einen sittlichen Beifall spenden, da doch

anscheinend ein nur schlecht verhüllter Egoismus, der Gefahr für das eigene Besitztum erblickt, nun hinwiederum auch die Veranlassung zu einer Anerkennung fremder Eigentumsrechte wird. Er will zwar das allgemeine Wohl, aber nur, weil er so auch am besten für sich selbst gesorgt sieht. Danach liefe das Ganze auf eine kaltblütige Nützlichkeitsberechnung hinaus, in der auch nicht einmal der Ansatz für eine ästhetisch-sittliche Beurteilung zu finden wäre.

Trotzdem fragt es sich, ob sich dem seelischen Vorgange, der zu einer wegen der anscheinend dabei verfolgten Nebenzwecke zwar nicht unbedingt löblichen, aber doch so, wie sie vorliegt, nun auch einmal nicht tadelnswerten Handlungsweise führt, nicht noch eine andere Seite der Betrachtung abgewinnen läfst.

Was ist das Gemeinsame, um auf die erwähnten Beispiele zurückzukommen, in dem Verhalten des Knaben und des Soldaten? Welche geistige Verfassung hält speziell den Knaben davon ab, sich an dem Eigentum seines Mitschülers und weiter überhaupt an fremdem Eigentum zu vergreifen? Durch diese Erörterung wird zugleich der oben der Kürze wegen, nicht etwa zum Zweck der Erklärung gewählte Ausdruck der Solidarität seine nähere Bestimmung und Deutung erhalten.

Nur ein unzureichender Notbehelf wäre die Annahme, es sei die aus der Religionsstunde geschöpfte Kenntnis des 7. Gebotes mit der associierten Furcht vor nachfolgender Strafe, unter deren Einwirkung der Knabe zu dieser oder jener Handlungsweise getrieben werde. Sicherlich wird man den Lehren des Katechismus nicht jegliche praktische Wirkung absprechen dürfen, besonders dann, wenn eine Reihe unangenehmer Folgen seiner Handlungen den Knaben vorsichtiger und vor allen Dingen klüger gemacht hat; aber bis dies geschieht, sieht man doch nicht recht ein, warum das, was in dem einen Fall wirksam sein soll, in dem andern, wo die Gefahr der Entdeckung vielleicht noch gröfser ist, ohne Grund versagt, um so mehr, da doch der Umfang des Gebots, wie er es gelernt hat, ein unumschränkter ist. Bekannt ist aufserdem der geringe Wert äufserlich angelernter Grundsätze, die gerade dann zu zerbrechen pflegen, wenn die Zeit ihrer Anwendung gekommen ist. — Nun fühlt sich aber der Knabe, der eine öffentliche Schule besucht, als Mitglied einer Gemeinschaft. Es ist das zwar ein abstrakter Begriff; aber dem Knaben drängt er sich auf durch eine Fülle äufserer Wahrnehmungen: Das Schulgebäude, die Person des Lehrers, seine Klassengenossen, der gemeinschaftliche Unterricht sowie die gemeinsamen Spiele bilden ein aufserordentlich fest gefügtes Vorstellungsganzes, das in Verbindung mit entsprechenden Beobachtungen im Kreise der Familie bald den Hauptinhalt seines

ganzen geistigen Lebens ausmacht. Das führt in kurzer Zeit zu einer vollständigen Umgestaltung seines Vorstellungsschatzes, die unmittelbar für ihn eine andere Folge mit sich bringt. Von seiner früheren erträumten Höhe ist er herabgestürzt, er ist jetzt nur noch Einer neben vielen, die weit mehr Rücksicht von ihm verlangen, als sie selbst auf ihn zu nehmen geneigt sind. Die schonendste Form pflegt nicht immer dabei beobachtet zu werden, und so ist er denn — um einen Herbartschen Ausdruck zu gebrauchen — in seiner Weise und für seine Verhältnisse eingetaucht in die gesellschaftliche Hemmung. Wurde dies nebst allen anderen ihm auferlegten Beschränkungen anfangs, solange sein Ungestüm noch aufbegehrte, von ihm als drückende Beengung empfunden, so verliert es doch nach und nach für ihn den Charakter des Zwanges; denn an den Grenzen, die durch die Einrichtungen und Maſsregeln der Schule für ihn und für sein Thun und Lassen gezogen sind, hört ja auch im groſsen und ganzen sein umgebildetes Vorstellungs- und das dadurch bedingte Begehrungsleben auf, und nur gelegentlich mögen sich phantastische Hoffnungen in ihm regen, die ihn in ferne Gegenden führen, deren Nichterfüllung ihn aber nicht kränkt, da ihnen der reale Boden in seinem beschränkten Vorstellungskreise fehlt, so daſs sie der allgemeinen Hemmung nicht widerstehen können und vergessen werden wie ein flüchtiger Traum. Die neuen in ihm zur Herrschaft gelangten Vorstellungsmassen lassen nichts Fremdes neben sich aufkommen, wohl aber werden die von auſsen kommenden Einwirkungen, auch die weiteren Maſsnahmen der Schule, bei seiner immer zunehmenden Empfänglichkeit für sie von den herrschenden Vorstellungsgebilden in ihm derartig aufgesogen und assimiliert, daſs sie, von vornherein durch innigste Verschmelzung mit ihnen verbunden, als eine fremde Zuthat oder als ein äuſserer Zwang von ihm gar nicht mehr empfunden werden können.

Hier wollen wir einen Augenblick inne halten; denn wie es scheint, haben wir den ursprünglichen Boden unserer Betrachtung verlassen, da alles, was hier als Einwirkung der Schule und der Familie bezeichnet wird, im Grunde doch nichts anderes ist als eine planmäſsige Erziehung. Das ist im gewissen Sinne auch wahr, trotzdem ist dagegen folgendes zu bemerken: Wir sprechen hier von Menschen, d. h. von lebenden Wesen, die wir uns als losgelöst von der Berührung mit anderen Menschen überhaupt nicht vorstellen können. Dadurch finden gegenseitige oder auch, je nach dem Kräfteverhältnisse, einseitige Beeinflussungen statt, denen aber alles Planmäſsige und Zielbewuſste insofern vollständig unwesentlich ist, als der leidende Teil, wie bei der Erziehung, wenigstens bis zu einer bestimmten Alters-

grenze, von diesen Plänen und Zielen ebensowenig wie von den angewandten, wer weiſs wie scharfsinnig und weitblickend ersonnenen Mitteln eine Ahnung hat, diese also auch unter keinen Umständen mitempfinden kann. Man möchte sogar fast bezweifeln, ob durch die mancherlei Feinheiten die Wirkung der Erziehung erhöht wird; denn auſser der Pädagogik der Schulbank giebt es bekanntlich noch eine solche des Lebens, die zwar sehr viel weniger methodisch als jene, aber darum doch sicherlich nicht weniger eindringlich ihr erziehliches Werk am Menschen zu verrichten pflegt. Und dabei ist noch zu beachten, daſs ihr, wenigstens bei Kulturvölkern, im allgemeinen die bereits zum Bewuſstsein ihres Ich gelangte Persönlichkeit des Erwachsenen gegenüber steht, die durch vernünftige Überlegung — allerdings auch so auf gesetzlichem Wege — unabhängig von äuſseren Umständen selbst ihr Ziel sich setzen und zu erreichen suchen kann, allen entgegenstehenden Hindernissen zum Trotz, ja durch sie vielleicht erst recht zu voller Entfaltung ihrer Kräfte angetrieben. Diese Entwicklung ist aber dem kindlichen Lebensalter erst noch vorbehalten, und wie sehr auch eine frühzeitig beginnende Erziehung sich diesen Umstand zu Nutze machen und die mangelnde Widerstandsfähigkeit in ihrem Interesse verwerten wird, immerhin steht sie in gewissem Sinne der Weiterentwicklung ihrer Lehren in Geist und Gemüt des Zöglings ohnmächtig gegenüber. Gerade weil dem kindlichen Alter noch das Ich fehlt, das über sich selbst zur Klarheit kommen, über sein Begehren und Fühlen Rechenschaft ablegen und Auskunft geben könnte, gleicht der Erzieher dem Landwirt, der wohl den Acker bestellt und seine Saat ihm anvertraut, dann aber im Vertrauen auf Gott abwarten muſs, welche Ernte der Herbst ihm bringen wird.

Ist es auch erlaubt, in diesem Sinne von der Möglichkeit einer äuſseren Einwirkung auf den Menschen zu reden? Gewiſs kann ein lebender Körper wie jeder tote Gegenstand durch physische Gewalt von einem Orte zum andern geschleppt oder auch als solcher ganz vernichtet werden; vielleicht ist es uns auch möglich, uns einen lebenden Organismus zu denken, der absolut gefühllos wäre, von dessen Verstümmelungen der Seele keine Kunde käme: dann tritt aber erst recht zu Tage, daſs eine äuſsere Einwirkung auf uns und unser Seelenleben sich nur insofern denken läſst, als sie zunächst einen Eingang in unsern Vorstellungskreis gefunden hat und so ein neuer Bestandteil desselben geworden ist. Erst dann kann sich zeigen, ob und welchen thatsächlichen Erfolg die beabsichtigte Einwirkung bei uns hat; dies aber hängt wiederum davon ab, in welchem Verhältnis zu den schon vorhandenen älteren und gewichtigeren Vorstellungsmassen

der neue Zuwachs steht, ob er sich aus eigener Kraft oder durch Unterstützung seitens anderer Vorstellungen im Bewufstsein geltend machen kann oder ob er von vornherein übermächtigen Hemmungen gegenüber erliegen mufs. In dieser Hinsicht kann gar kein Zweifel bestehen. Aber auch dann noch, wenn man sich auf diesen Standpunkt stellt, kann man unter den äufseren Einwirkungen einen Unterschied machen. Um es kurz auszudrücken: Einer äufseren Gewalt, im engeren Sinne des Wortes, folgt derjenige Knabe, auf dessen Vorstellungsleben die Furcht vor der drohenden Gewalt und Gestalt seines Erziehers oder Regierers, vor seinem Zorn und seinen Strafen wie ein schwerer Druck lastet, so dafs jede eigene Regung seines Innern im Keim erstickt wird und daher von einer geistigen Aufnahme oder Verarbeitung der äufseren Zwangsmafsregeln eigentlich nicht mehr die Rede sein kann. Unendlich mag die Zahl der Übergänge sein, die zwischen dieser niedrigen Art der Dressur und jener höchsten Stufe der Erziehung liegen, auf welcher der Erzieher in dem Sinne zur Ausschlag gebenden Macht für das Verhalten des Zöglings wird, dafs weniger seine Person und die ihr anhaftende überlegene Gewalt, das Recht des Stärkeren, als vielmehr ein von ihm ausgehendes geheimnisvolles, vom Knaben nur gefühltes und geahntes Etwas mit ebenso unmerklicher wie unwiderstehlicher Gewalt dessen ganzes Vorstellungsleben durchdringt, es von innen heraus derartig formt und gestaltet, dafs der Zögling, während die Absichten des Erziehers in schönster Weise in ihm verwirklicht werden, doch überall nur einem selbstgegebenen Gesetz zu folgen scheint.

Damit nehmen wir die oben unterbrochene Betrachtung wieder auf; nur der Hinweis schien gestattet, dafs methodischer Charakter und vorbedachte Absichtlichkeit des Erziehungswerks nichts sind neben und aufser den Erziehungsmafsregeln selbst, dafs ihnen vielmehr zunächst nur diejenige Gewähr einer Wirksamkeit entnommen werden kann, die allen Kräften innewohnt, soweit sie, dem blofsen Spiel des Zufalls entrückt, sich dauernd in einer bestimmten Richtung geltend machen. Müssen wir sicherlich sagen, dafs erst der Geist, der das Erziehungswerk beseelt, entscheidend ist für seinen Wert oder Unwert, so können wir andererseits nicht leugnen, dafs irgend etwas stets und unter allen Umständen erreicht wird: Wo und wie auch der Knabe aufwachsen möge, ob in einer Diebesbande, ob unter der fürsorglichen Obhut christlicher Eltern und Erzieher, oder auch lediglich im Kreise tyrannischer Genossen, die herrschenden Vorstellungsmassen werden ihm aufgezwungen von seiner Umgebung, sie umschliefsen ihn wie mit einem eisernen Ringe, machen ihn zum Sklaven

ihrer selbst und der Gesellschaft, von dem ein ordnungswidriges Verhalten ebensowenig zu erwarten ist wie ein Entweichen aus seiner eigenen Haut, und gewähren ihm dabei höchstwahrscheinlich das Gefühl vollkommener Freiheit. Wenigstens würden sie es thun, wir aber hätten aus einer Sittlichkeitsfrage eine Machtfrage gemacht, wenn es nur eine menschliche Gemeinschaft von so festem einheitlichen Bau und Gefüge geben könnte, wenn es ihr zugleich möglich wäre, ihre Glieder so hermetisch gegen die Aufsenwelt abzuschliefsen, dafs nicht doch hier und da wenigstens einige fremde Einflüsse durchsickern und so den Sauerteig bilden möchten, der den toten Vorstellungsstoff zur Gärung und dadurch erst zum Leben bringt. Wenn also auch jederzeit mit der Möglichkeit von Übertretungen gerechnet werden mufs, so wollen wir uns doch freuen, dafs keine Erziehung solche Musterknaben in ihrem Sinne zu schaffen vermag und, wenn sie weise ist, auch nicht zu schaffen versucht, Musterknaben freilich von mehr als zweifelhaftem Werte, zu denen kein frischer Luftzug aus der Welt der Menschen und der Thatsachen jemals gedrungen wäre. Oder welcher Erzieher dürfte es unternehmen, sich derartig in der Seele seines Zöglings einzunisten, dafs sich keine Vorstellungsverbindung, keine Gemütslage ohne sein Wissen, ohne sein Zuthun und thätiges Eingreifen in jenem zu bilden vermöchte. Und mit dieser Einschränkung wollen wir auch innerhalb des Rahmens dieser Betrachtung gern anerkennen, dafs allerdings die Erziehung eine so wesentliche Ergänzung für Umgang und Erfahrung ist, dafs ihr an Bedeutung für die geistige und sittliche Weiterbildung des Menschengeschlechts schlechterdings nichts anderes auf der Welt an die Seite gestellt werden kann.

Wenn wir also gern bereit sind, der Erziehung mitsamt ihrem vornehmsten Werkzeug, dem Unterricht, diesen Ehrenplatz anzuweisen, so dürfen wir desto unbefangener an die Prüfung gehen, ob denn die wohl ziemlich allgemein angenommene Voraussetzung für ihre Wirksamkeit auch thatsächlich zutreffend ist, ob sie wirklich bis in die innersten Winkel der Seele ihres Zöglings, wenn auch nur zeitweilig, einzudringen vermag, oder ob nicht der Knabe das bereits mitbringt, was der Erzieher ihm erst zu geben glaubt. Es scheint nämlich nicht ausgeschlossen, dafs ihrer Thätigkeit auch insofern eine Grenze gezogen ist, als sich gewisse seelische Vorgänge überhaupt jeder Einwirkung unzugänglich erweisen, und zwar nach dem, was wir einleitend über gewisse Ergebnisse des psychischen Mechanismus bemerkten, gerade auf dem Gebiet, wo der Erziehung ihr schönster Lohn zu winken scheint, auf dem Gebiete der Sittlichkeit, wenigstens des ihr zu Grunde liegenden ästhetisch-ethischen Elementarurteils.

Wird das als ein Verlust für die Erziehung betrachtet, so liegt jedenfalls für den Zögling ein nicht unerheblicher Gewinn darin. Denn wieviel er schliefslich auch seinem Erzieher und Lehrer verdanken möge, das Beste, was er in sich vorfindet, das schuldet er keinem, sondern aus seinem eigenen Innern ist es hervorgewachsen, geschaffen ist es in ihm selbst, nicht durch ein angeborenes Vermögen, wohl aber durch die Wechselwirkungen seiner eigenen Vorstellungen, schon im frühsten Kindesalter. Gewifs ist ja jede Vorstellung und was mit ihr geschieht, der Seele eigenste That; aber wenn dies in einem noch tieferen Sinne gilt für gewisse elementare Akte des Seelenlebens, die dabei doch gerade den Ausgang bilden für die höchste Stufe menschlicher Geistesbildung, so bleibt der Erziehung trotzdem noch überreichlich genug zu thun. Es ist ja gar nicht zu übersehen, in wie hohem Grade die geistige Reife des inmitten eines Kulturvolkes aufwachsenden Kindes künstlich gezeitigt und gefördert wird und gefördert werden mufs durch den Unterricht; ist doch das moderne Kind wie ein lebendiger Anachronismus hineinversetzt in eine ihm völlig fremde Welt. Die Ergebnisse einer vielhundertjährigen Geistesarbeit stürmen auf dasselbe ein, und schon der erste Anschauungsunterricht schafft wenigstens in etwas Ordnung in dieser betäubenden Fülle verwirrender Eindrücke, die nur wieder ein verschwindend kleines, meist durch den Zufall bestimmtes Bruchstück der ganzen Wirklichkeit bilden und so doppelte Veranlassung geben zu den wunderbarsten Associationen und Mifsverständnissen. Damit eröffnet sich dem Unterricht ein gewaltiges Gebiet. Nicht nur wächst der Stoff immer mehr, auch die Auffassung wird vertieft, die blofse Zeitfolge wird näher bestimmt durch die Begriffe Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck; aber selbst der reale Zusammenhang der Dinge tritt zurück vor einer höheren, der ästhetischen Betrachtung ihres Bildes. Wir brauchen hier nicht näher darauf einzugehen, wie besonders Zeichnen und Singen, sodann die poetische Lektüre in den Dienst dieses Unterrichtes gestellt wird; aber schon der Umstand, dafs besonders die ersten beiden Unterrichtsfächer den Knaben zu eigener künstlerischer Thätigkeit anleiten sollen, weist darauf hin, dafs es bei einem blofsen passiven Aufnehmen zahlreicher Kunstwerke, selbst in sorgfältiger Auswahl, nicht sein Bewenden hat. Es wäre zwecklos, Staunen und Bewunderung im Schüler hervorzurufen, sein Gefühl abzustumpfen durch Erregung oder Überreizung seiner Phantasie; vielmehr in ebenso ernster Arbeit, wie sie in den übrigen Unterrichtsfächern stattfindet, werden ihm in der Zeichen- und Singstunde die ästhetischen Elementarverhältnisse in wohlgefälliger und auch in mifs-

fälliger Gestalt gewiesen und er zu ihrer genauen Auffassung und teilweisen Nachbildung angeleitet und angehalten. Und was weiter? Nichts! Denn nicht einmal vor sich selbst mehr braucht der Knabe geschützt zu werden, der sich noch eben bei der Betrachtung eines Schlachtengemäldes an die Stelle des siegreichen Feldherrn wünschte: Die Betrachtung der einfachen Verhältnisse läfst das Ich mit seinem Egoismus zurücktreten, ausschliefslich mit seinem Gegenstand ist der Beschauende beschäftigt, er bemerkt den Unterschied, der besteht zwischen den einzelnen Verhältnissen; aber kaum bedarf es des Kontrastes, um aus der Masse des Unbedeutenden und Häfslichen das Schöne hervortreten zu lassen; denn unmittelbar und unwillkürlich geht bei den vorgelegten einfachen Verhältnissen die theoretische Betrachtung über in die ästhetische. Aber das Schöne, dessen Eindruck er empfängt, spaziert nicht von aufsen herein in seine Seele, vielmehr erzeugt wird es erst in der Seele selbst als ein Ergebnis der durch deren Einfachheit bedingten Wechselwirkung unter den an sich gleichgiltigen Einzelvorstellungen. Wäre das Schöne auch aufserhalb des Auffassenden vorhanden, womöglich gar in selbständiger Existenz, so könnte sich vielleicht eine geschickte Pädagogik seiner bemächtigen, es nicht nur weisen, sondern auch beweisen durch scharfsinnige Erörterungen und kunstvolle Experimente; aber die äufsere Wahrnehmung, im Unterricht allerdings nicht zu entbehren, ist dem Schönen als solchem durchaus unwesentlich, die blofse Vorstellung, wenn sie nur nicht an Klarheit verliert, zeigt ganz dieselbe Wirkung. Freilich zunächst ist eine ruhige Versenkung in den Gegenstand der Betrachtung, eine gesammelte Aufmerksamkeit unerläfslich; sie mag künstlich herbeigeführt werden können, wie von der anderen Seite der Gegenstand der Beurteilung, aber weiter in den seelischen Vorgang einzugreifen, ist keiner menschlichen Gewalt vergönnt. Es ist ein eigentümlicher Gegensatz. Derselbe Lehrer, der den Schüler zwingen kann, einen abstrakten Gedanken mit ihm durchzudenken und nachzudenken, der sich durch Rede und Antwort des Schülers überzeugen kann, dafs dieser die verschlungenen Pfade einer weitläufigen Beweisführung mit Sicherheit zu wandeln weifs, der in alle seine Schlupfwinkel einer fehlerhaften Begriffsentwicklung einzudringen vermag, derselbe Lehrer mufs seine vollendete Ohnmacht eingestehen, wenn er dem Schüler nur die geringfügigste Anweisung geben soll für eine richtige Auffassung eines vorliegenden ästhetischen Verhältnisses, etwa zweier zusammenklingenden Töne.

In gewisser Beziehung ähnlich verhält es sich ja auch mit den Gefühlen des Angenehmen und Unangenehmen. Aber der wesentliche

Unterschied besteht ja darin, dafs mit den zusammenklingenden Tönen der Gegenstand der Beurteilung objektiv und äufserlich gegeben ist, dafs bei der durchaus selbständigen Existenz jedes einzelnen Tones nicht nur jeder für sich allein ganz genau nach Höhe und Stärke, also rein theoretisch, aufgefafst werden, sondern auch jedes beliebige Tonverhältnis nach Belieben zusammengestellt werden kann. Auf diesem Umstande beruht ja auch zu einem grofsen Teile die Möglichkeit musikalischen Unterrichts, wenigstens nach der Richtung hin, dafs der Schüler die verschiedenen Intervalle kennen lernt, Dur und Moll zu unterscheiden, sowie Rhythmus und Melodie eines Musikstücks sich anzueignen und in dieser oder jener Weise wiederzugeben befähigt wird. Aber weder Musikalischen noch Unmusikalischen kann der Lehrer mehr geben als die Summe der erklingenden Töne; ihre Zusammenfassung, die Verschmelzung der Vorstellungen von den Verhältnisgliedern, die in der einheitlichen Seele erfolgt und so das ästhetische Urteil unmittelbar erzeugt, ist nicht mehr sein Werk: höchstens könnte er sie erschweren oder ganz vereiteln durch unangebrachte Räsonnements und Aufoctroyierung eines bestimmten Urteils oder vielmehr eines blofsen, inhaltlosen Worts, das für das unterdrückte Urteil den nichtigen Ersatz zu bilden bestimmt wäre.

Musik und Malerei sind gewifs zwei sehr ungleichartige Künste; trotzdem trifft man die ästhetischen Verhältnisse der einen wieder im Reim und Rhythmus der poetischen Sprache, die der anderen in den so oft bis zu einem hohen Grade der Anschaulichkeit gehobenen Schilderungen und Beschreibungen unserer dichterischen Meisterwerke. Es mag daher der Poesie zum Ruhme gereichen und für ihren Reichtum an ästhetischen Verhältnissen zeugen, wenn trotzdem ihre Hauptbedeutung, und zwar gerade in ästhetischer Beziehung, auf einem ganz anderen Gebiete liegt. Zwar ist ihr nichts Ästhetisches fremd, soweit es sich überhaupt in Worten ausdrücken läfst, bereitwillig treten auf der Bühne die anderen Künste in ihren Dienst, aber den Höhepunkt ihrer Entwicklung erreicht sie doch erst in der verklärten Darbietung des rein Menschlichen, in der Darstellung des Sittlich-Schönen, nicht der höchsten Güter, die der Mensch hat, sondern des Besten und Löblichsten, was er selbst ist oder doch sein könnte und sein sollte. Gut und Böse sind Wertbestimmungen, die einzig und allein auf den Menschen angewandt werden können; aber dieselbe Betrachtungsweise, die uns den Zugang eröffnet zur Würdigung des Allgemein-Schönen, dieselbe Betrachtungsweise mufs auch ihre Berechtigung haben für die speziellere Art des Sittlich-Schönen: auch auf diesem engeren Gebiete also werden sich Elemente aufweisen lassen.

die zu Verhältnissen verknüpft der ästhetisch-ethischen Beurteilung unterliegen. Nur wird man die Elemente nicht draufsen in der Welt suchen, sondern im Innern des Menschen, in seiner Einsicht, seiner Gesinnung, seinem Wollen und freilich auch in einzelnen seiner Handlungen.

Wir würden uns also entsprechend dem Unterricht in der Musik einen Elementarunterricht in der Sittlichkeit denken können, der in Bezug auf die Darbietung des Stoffes den Vorzug hervorragender Klarheit mit jenem teilen, die Notwendigkeit der Verarbeitung des Gebotenen durch die eigene, unbeeinflufste Thätigkeit des Auffassenden aber noch greller hervortreten lassen würde. Beim Anhören zweier zusammen erklingenden Töne mag ja immerhin infolge der durch sie veranlafsten Nervenerregung etwas Greifbares zurückbleiben, das sich zu behaupten vermag auch trotz aller störenden Begleitworte; ein sittliches Willensverhältnis kann aber doch nur begrifflich erfafst werden, und es bedarf dem entsprechend einer Erörterung von gewisser Dauer, um den Gegenstand der Beurteilung nur erst einmal gehörig zu formulieren. Weiterhin kann sich die Auffassung des Vorgetragenen an nichts Äufseres anlehnen, es leuchtet daher ein, nicht wie überflüssig, sondern wie verwirrend es sein mufs, wenn nun noch ein Übriges geschieht und sich ein leerer Schall und Schwall von Worten über den willenlos Zuhörenden ergiefst, wenn ein sittliches Verhältnis wie eine Ware betrachtet wird, der erst noch eine Fabrikmarke aufgeklebt und eine selbstverfafste Anpreisung mit auf den Weg gegeben werden mufs. Allerdings würde auch hier schliefslich die Natur sich selber helfen, niemand würde es sich auf die Dauer bieten lassen, dafs ihm seine eigenen sittlichen Urteile mit Gewalt eingeimpft, dafs ihm sittliche Willensverhältnisse zu arithmetischen Gleichungen verarbeitet und bewiesen würden wie ein mathematischer Lehrsatz.

Thatsächlich ist nun wohl auch der Weg, der in der Praxis eingeschlagen wird, ein anderer. Auf das blofse Schema der sittlichen Willensverhältnisse wird vermutlich auf keiner Stufe des Unterrichts zurückgegriffen, vielmehr die löbliche Gesinnung, die tadelnswerte Handlung, auf die ein besonderer Hinweis erfolgt, nie ganz losgerissen von dem allgemeinen Hintergrunde, von dem sie sich abhebt, von der ganzen Verkettung der Umstände, in die sie verflochten ist. Damit ist ja allerdings die Gefahr verbunden, dafs das einzelne sittliche Verhältnis aus den mancherlei begleitenden Nebenumständen nicht ganz rein gewissermafsen herausgearbeitet wird, dafs infolgedessen das Urteil der absoluten Klarheit ermangelt und der unmittelbaren Evidenz. Aber der Lehrer, der so verfährt, macht eine sehr wesentliche Voraus-

setzung, die erfüllt sein mufs, wenn das ganze mehr sein soll als ein angenehmer Zeitvertreib, als ein leeres Spiel mit Worten. Was er aber voraussetzt und voraussetzen mufs, ist, dafs das Vorgetragene nicht als etwas vollständig Fremdes in die Seele des Zöglings eintritt, dafs es vielmehr daselbst bereits verwandte Vorstellungen vorfindet, die zwar erst von ihm reproduziert werden müssen, die dann aber als ältere und kräftigere Vorstellungsgebilde sich ihrerseits des Neuen bemächtigen und dadurch nicht allein erst das sachliche Verständnis ermöglichen, sondern auch einen Mafsstab bilden, an dem gemessen das Neue seinen Wert oder Unwert unfehlbar zu erkennen geben mufs. Veranlafst wird die Apperzeption allerdings durch den vom Lehrer passend gewählten Stoff des Vortrags, dann aber geht sie von statten, unabhängig von äufseren Einflüssen, nach ihren eigenen Gesetzen, den in ihr selbst liegenden Bedingungen. Und da ist nun von Bedeutung, dafs die apperzipierenden Vorstellungen, entsprechend dem Bildungsstande des Zöglings und da sie, soweit es sich um eine ästhetische Auffassung handelt, bereits zu einer Art von Maximen abgeklärt sind, sehr einfacher Natur sind. Daher wird auch das durch sie umgeformte neu Aufgenommene auf einfachere Verhältnisse, womöglich auf die einfachsten Verhältnisse zurückgeführt, und so nimmt die Apperzeption die Form eines ästhetischen Urteils an, wenn man nicht vorzieht zu sagen, sie ist mittelbar das Urteil selbst, und zwar ein Urteil, das nicht diesem oder jenem leichthin nachgesprochen ist, sondern als ein Ausdruck der eigenen Persönlichkeit tief im Innersten der Seele wahrhaft gefühlt und empfunden wird.

Woher aber stammen die so beschaffenen apperzipierenden Vorstellungen, deren bedeutsame Wirksamkeit im Leben der Seele jedenfalls eine besondere Erklärung erheischt? Nun lebt der Knabe nicht nur in der Welt der Thatsachen, er lebt auch in seiner Welt der Menschen, die er nicht nur verstehen, sondern auch würdigen lernen soll und thatsächlich auch in einem frühen Lebensalter würdigen lernt. Erklärlicherweise sind es nicht Verhältnisse von Willensbildern, die er sich konstruiert, zunächst sogar nicht einmal wirkliche Willensverhältnisse, die er schaut, wohl aber Menschen, lebende Menschen, in deren Kreise er sich von frühester Kindheit an teils handelnd, teils leidend hineingezogen fühlt. Auf letzteres haben wir bereits hingewiesen und zugleich hervorgehoben, wie sehr des Knaben ganzes Verhalten beeinflufst wird durch die äufsere Umgebung, in die er durch des Schicksals Gunst oder Ungunst versetzt ist. So mancherlei mittelbare Tugenden, wie Ordnungssinn, Verträglichkeit, Fleifs, Anstand, haben ihren Ursprung in einer günstigen Umgebung. Selbst

Rechtlichkeit, wenn nicht der Gesinnung, so doch der Handlungen, läfst sich auf diese Weise erzwingen, und alle diese guten Gewöhnungen und Eigenschaften wurzeln vielleicht so fest, dafs sie sogar unter gänzlich veränderten Verhältnissen, etwa beim Eintritt des Jünglings in die Welt, noch eine Weile vorhalten mögen. Aber das geschärfte Auge, das ihm schon früher half, allen Anstofs zu vermeiden, wird ihn auch hier nicht im Stiche lassen; in Kürze wird er sich orientiert haben und leichten Mutes wiederum mit dem Strome schwimmen, einerlei welchem Ziele zu, wenn nur Egoismus, Ehrgeiz und andere Fehler, die sich bis dahin nicht zeigen durften, ihre Rechnung dabei finden.

Sicher sind es zahlreiche Menschen, deren Leben in der angedeuteten Weise verläuft, und die gewöhnliche Meinung wird sie ganz gewifs nicht zu denen rechnen, die auf ihrer Lebensfahrt Schiffbruch gelitten haben. Würde man sie selbst fragen, ob sie glücklich seien, so wäre ihnen die Frage zunächst vielleicht nicht ganz verständlich und ihre Neigung vermutlich nicht grofs, dem tieferen Sinne derselben nachzugehen. Sollten sie es dennoch einmal aus anderer, zwingenderer Veranlassung thun, so würden sie zu der Erkenntnis kommen, dafs auch ein nicht gekanntes und darum nicht vermifstes Glück als eine Entbehrung empfunden werden kann, als ein Rifs, der durch das ganze Empfindungsleben geht, wenn es sich nicht um äufsere Ehren und Güter handelt, sondern um einen freiwilligen oder unfreiwilligen Verzicht auf eine harmonische Ausbildung auch derjenigen Geisteskräfte, die bei der grofsen Menge freilich keinen gangbaren Kurs haben, auf das erhebende Bewufstsein der vollen Pflichterfüllung, nicht gegen die Welt, sondern allein gegen sich selbst. Diese Erkenntnis würde noch schmerzlicher werden, wenn die Erinnerung an die längst vergangene Kindheit hinzuträte, an die frohen Hoffnungen, zu denen einstmals Eltern und Erzieher sich berechtigt glaubten.

Die Antwort auf die Frage, wer denn eigentlich der Erzieher gewesen sei, möchte im allgemeinen allerdings unbestimmt genug ausfallen, immerhin ist einleuchtend, eine wie hervorragende Stellung das Elternhaus in dieser Beziehung einnimmt. Das Elternhaus, ein in sich abgeschlossenes Ganzes, die kleinste aller menschlichen Gemeinschaften, ist doch wiederum ein Abbild der ganzen Welt, denn in seinem engbegrenzten Kreise bethätigt es alle die Gesinnungen, die von der grofsen Mehrheit der Menschen gehegt werden, ja unter ganz besonders günstigen Verhältnissen spiegelt es alles das wieder, was sich an Herzensgüte und Reinheit der Gesinnung nur irgend wo bei Menschen finden mag. Einzig in ihrer Art sind auch die Formen,

in denen die Gesinnungen der Einzelnen sich äufserlich darstellen. Durch die Bande des Bluts, durch Gewöhnung von frühester Kindheit an miteinander verbunden und in der Befriedigung der kleinen und kleinsten Bedürfnisse des Lebens aufeinander angewiesen, befreit von den Fesseln konventioneller Höflichkeit und doch wiederum innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Anstandes gestalten die Mitglieder der Familie ihren täglichen Verkehr unter einander. Vermögen die Sorgen und Kämpfe der grofsen Welt nicht einzudringen in diesen festgeschlossenen Kreis, so stockt darum doch auch in seinen Adern keineswegs das Blut. Immer wieder kreuzen sich die Wege besonders der Geschwister, stetig treten fördernd und hemmend die wollend Handelnden zu einander in Beziehung. In ihren Spielen und sonstigen gemeinschaftlichen Beschäftigungen erzeugt sich eine wachsende Fülle thatsächlicher Willensverhältnisse; und zwar unverhüllt, in voller Unbefangenheit und, entsprechend den kindlichen Zwecken und Zielen, in den allereinfachsten Formen setzt ihr Wille sich um zur That, keine künstliche Veranstaltung könnte einfachere Willensverhältnisse schaffen, als wie sie, den Beteiligten selbst am allerwenigsten bewufst, doch aus deren kindlichen Verwicklungen mit ihren kindlichen Freuden und Leiden ganz von selbst hervorgehen. Nicht, als ob nun auch das sittliche Urteil der Beteiligten fix und fertig dastände, wie Minerva aus dem Haupte des Jupiter entsprungen. Ärger und Verdrufs und andere plötzliche Gefühlsaufwallungen sind keine dem ästhetischen Urteile günstigen Gemütsverfassungen, die Unlust über einen vom Zaun gebrochenen Streit ist noch längst kein Mifsfallen am Streite selbst, immerhin regt sich doch in dem Unwillen über den Störenfried schon etwas anderes als in dem einfachen Bedauern über eine irgend wie sonst gestörte Festlichkeit. Aber auch sonst giebt es mancherlei Gefühle, die man als ein unmittelbares Ergebnis der gemeinsamen Spiele und Beschäftigungen bezeichnen kann: Neben Neid und Schadenfreude, niedrigem Ehrgeiz, einer durch alle Gefälligkeiten nur noch mehr gesteigerten Begehrlichkeit regen sich nicht selten teilnehmendes Mit- und Nachempfinden brüderlichen Schmerzes oder Schuldbewufstseins, freudige Anerkennung fremder Überlegenheit verbunden mit dem erhebenden Gefühl des Wachsens auch der eigenen Kräfte, eine ungeheuchelte Dankbarkeit für gern gewährte Unterstützung, — alles das Gefühle, die als moralische eine ganz besondere Bedeutung von vornherein für sich in Anspruch nehmen dürfen. Die Zahl der sittlichen Elemente an sich aber ist keine sehr grofse, auch bedürfen sie, um ins Leben zu treten, nicht der verwickelten Verhältnisse der grofsen Welt, vielmehr gerade im häuslichen Verkehr bilden sie die kleine

Münze, deren Vorrat unerschöpflich ist. Aber das Kind legt seine ganze Seele in seine kindlichen Spiele, und so werden die Willensverhältnisse, in wie buntem Wechsel sie auch wiederkehren, wahrhaft von ihm erlebt, sie sind die bedeutsamsten Ereignisse in der Geschichte seines noch unbewufsten Ich, der psychische Mechanismus, das Eigenartige der einzelnen Fälle ausscheidend, verknüpft ihr Gemeinsames, man möchte sagen ihr Typisches, desto fester und bildet so einen Grundstock von Bewufstseinszuständen, der gefestet genug ist, um auch unter anderen Verhältnissen eine apperzipierende Wirkung ausüben zu können.

Wird man gewifs sagen, dafs man, was dereinst Gegenstand eines eigenen ästhetisch-ethischen Urteils sein soll, auch thatsächlich einmal an sich und in sich und auch an andern erlebt haben mufs, so mag doch ebenso gut im Drange des Augenblicks der anscheinend geschärfte Blick, der hinter der äufseren Wirkung die gute und vor allen Dingen auch die böse Absicht des Spielgenossen zu erkennen und demnach zu würdigen glaubte, in Wirklichkeit durch Rücksichten auf eigenes Wohl und Wehe, ferner etwa durch unberechtigtes Mifstrauen als eine Folge vorausgegangener Neckereien, manches Mal getrübt worden sein. Aber diese verwirrende Einmischung des eigenen Ich, die wir aus jeder ästhetischen Beurteilung ausscheiden müssen, ist nicht zu befürchten, wenn das Kind einmal der unbeteiligte Zuschauer der Handlungen und Gespräche seiner Altersgenossen oder auch Erwachsener ist. Es handelt sich hier gar nicht um die natürlichen Anlagen der menschlichen Natur, auch nicht darum, welchen Wert ein gutes Beispiel für das nachahmende Gemüt des heranwachsenden Knaben hat, besonders dann, wenn es von Personen ausgeht, für die seine Teilnahme bereits erwacht ist; nur darauf kommt es an, dafs im Kreise der Familie die verhüllenden Formen weltmännischer Höflichkeit und Heuchelei fehlen, so dafs auch das Kind die Gesinnungen der Beteiligten mit geistigem Auge zu schauen vermag und sie eben durch dieses Schauen, unwillkürlich und ohne an sich selbst zu denken, einem unbestechlichen Richter vorlegt, den es in der eigenen Brust hat an den selbsterlebten Gefühlen. Der ganze Vorgang hat nichts Geheimnisvolles an sich, und ebensowenig haben wir aus dem harmlosen Knaben dadurch einen mit übernatürlicher Weisheit ausgerüsteten Sittenrichter gemacht. Die Gesinnungen an sich sind an keine bestimmte Altersstufe und Beschäftigung gebunden, und so sind es im Grunde genommen überall dieselben Willensverhältnisse, die sich ihm darbieten, nur gewinnt seine Beurteilung an Klarheit, weil keine selbstischen Rücksichten sich einmischen, während

sie ihre Kraft zieht aus den lebhaften Gefühlen, mit denen er sich selbst sonst als Beteiligter in jene Verhältnisse verwickelt fand. Der einzelnen Fälle braucht er sich dabei nicht zu entsinnen, ebensowenig seinem Urteil offenen Ausdruck zu geben, nur das wird nicht ausbleiben, dafs er so allmählich den seinem Sprachschatz von aufsen zunächst nur als blofse Worte einverleibten Ausdrücken, wie Falschheit, Bosheit, Ehrlichkeit, Güte, einen Sinn beilegt, der ihm nicht mit überliefert werden konnte, den er vielmehr aus seinen eigenen Erfahrungen und Empfindungen entnehmen mufste.

Dafs mit den solcher Art selbstgefühlten und selbsterschaffenen Wertbegriffen eine aufserordentlich feste und auch wohl die einzig mögliche Grundlage nicht nur für das ästhetische Urteil, sondern für die sittliche Entwicklung der ganzen Persönlichkeit gegeben ist, zugleich auch ein vollkommener Ersatz für das preisgegebene angeborene Urteilsvermögen, das dürfte zuzugeben sein. Dagegen scheint es doch zweifelhaft, ob der engere häusliche Verkehr auch thatsächlich die ganze Reihe der Willensverhältnisse in sich erzeugt, wenigstens in so regelmäfsiger Wiederkehr, dafs das sittliche Urteil vor einer Einseitigkeit bewahrt werde, vor der es sich selbst nicht zu schützen vermag. Ästhetisch zu urteilen ist keine Geistesthätigkeit, die ein jeder nach Belieben ausüben oder unterlassen kann, und selbst der Philosoph, der Kunstlehrer, die in stiller Gedankenarbeit die ästhetischen Verhältnisse methodisch konstruieren, die lebhafte Phantasie, die eine ganze Welt vor sich erstehen läfst, in freier Willkür erschaffen sie alle nur die Gegenstände des ästhetischen Urteils, dessen Ewigkeit in nichts anderem liegt als in seiner steten Wiederkehr bei gegebener Veranlassung. Diese Verkettung mit dem Gegebenen verbürgt zwar seine Giltigkeit innerhalb des ganzen Umfanges, den die Glieder seines Verhältnisses begrifflich ausfüllen, beschränkt sie aber auch andererseits ebendahin und duldet keine Erweiterung oder beliebige Verallgemeinerung. Wenn also Umgang und Verkehr in Schule und Haus möglicherweise erhebliche Lücken lassen nicht nur in der Reihe der ethischen Willensverhältnisse, sondern auch in derjenigen der übrigen ästhetischen Verhältnisse, deren das praktische Leben eine unerschöpfliche Fülle in sich birgt, so kann das, was der unmittelbare Verkehr versäumt hat, nur dadurch nachgeholt werden, dafs der Erzieher sich hinwegsetzt über die Schranken von Zeit und Raum und vor dem geistigen Auge des Knaben ein Bild womöglich der ganzen Welt entrollt in ihren sämtlichen ästhetischen Verhältnissen. Die Schwierigkeit der Aufgabe liegt nicht in ihrem Umfange allein, sondern vielmehr darin, dafs die künstliche Erweiterung des Umganges

diesem selbst möglichst gleiche und nicht zu einem toten Lehrmittel werde. Wer sich aber der innigen und doch von allen selbstischen Regungen freien Teilnahme erinnert, mit der er einst in früher Kindheit den Helden der Odyssee auf seinen Irrfahrten begleitet hat, wird dankbar anerkennen, dafs ein Teil dieser Aufgabe da gelöst ist, wo allein vielleicht es geschehen konnte, in der Jugendzeit des Menschengeschlechts, vom Genius des griechischen Volkes. Wo jedes Wort der Erklärung, soweit es nicht dem sachlichen Verständnis gilt, vom Übel wäre, da kann der Erzieher keinerlei Verdienst für sich in Anspruch nehmen; er hat durch die Vorlage des Stoffes nur wieder gut gemacht, was die hochentwickelte Kultur versündigt hat, indem sie dem Knaben seine eigene Kindheit, auf die er ein natürliches Anrecht hatte, zu rauben unternahm.

Schon in frühem Alter, so sahen wir, wird in dem im Kreise seiner Angehörigen heranwachsenden Knaben das ästhetisch-ethische Urteil ins Leben gerufen. Er bildet es zwar unter dem Druck seiner eigenen Erlebnisse, wie denn ja irgend eine Ursache als vorhanden angenommen werden mufs, aber doch ohne fremde Anleitung, aus sich selbst heraus; und nur, weil es soweit sein Urteil ist, wie er es fühlt, aber wiederum ganz sein Urteil, weil er es fühlt, sind diese seine Auffassungen von vornherein grundsätzlich verschieden von seinen übrigen etwa in Feld und Wald gemachten Beobachtungen; es liegt eine gewisse treibende Kraft darin, die von ihm besonders dann sehr wohl empfunden wird, wenn die Wirklichkeit von dem durch das Urteil — nunmehr — Geforderten abweichend ist. Besonders seinen Genossen gegenüber wird schon der Knabe es an der nötigen Schärfe und Strenge des Urteils nicht fehlen lassen, eher möchten sich Schwierigkeiten erheben, wenn es sich darum handelt, nun auch der eigenen Gesinnungen und Handlungen unparteiischer Richter zu sein. Da es sich dabei aber doch nur um eine erweiterte Ausdehnung des Geltungsbezirks für das ästhetische Urteil handelt, von der dessen Wesen in keiner Weise berührt wird, so mufs bei diesem Vorgange noch etwas anderes mit im Spiele sein. Das ist nun nicht blofs die im allgemeinen sogenannte menschliche Schwäche, sondern auch der Umstand, dafs, um über sich selbst urteilen und richten zu können, das Ich eine Spaltung erleiden mufs, die ursprünglich nicht in ihm vorhanden war. Am Gegenstande der Beurteilung fehlte es ja allerdings nie, man weifs, wie vielerlei das Kind von vornherein haben und treiben und auch dulden will, Regierung und Zucht haben beide in ihrer Weise damit zu schaffen, so verschiedenartig die Zwecke sind, die von beiden verfolgt werden, so verschiedenartig ins-

besondere auch Sinn und Geist sind, in dem sie Autorität und Liebe für diese ihre Zwecke verwerten.

Man sagt wohl, der Gesunde spürt seinen Körper nicht; so könnte vielleicht ein Kind in einer derartig abgegrenzten und temperierten Umgebung gehalten werden, dafs es sowohl dieser als auch seiner selbst nicht in höherem Grade bewufst würde, als es der Fisch ist der ruhig und ungestört in seinem Elemente schwimmt. Mit der ästhetischen Forderung, nicht das eigene Ich zum Mafsstab der Dinge zu machen, hätte dies nichts zu thun, beim ersten Schritt in die Welt würde aufserdem das ganze künstlich errichtete Gebäude in sich zusammenstürzen. Der tägliche Verkehr in seiner ungezwungenen Gestaltung wirkt in entgegengesetzter Richtung: Bald hier bald dort bald mehr bald weniger sieht sich der Knabe auf ungeahnte Weise in seiner freien Bewegung gehindert, sieht er sich im Spiel und Ernst von den anderen im Stich gelassen und auf sich »selbst« angewiesen, bald wieder fühlt er sich zurückgestofsen durch einen gelegentlichen Ausbruch niedriger oder roher Gesinnung, während eine von ihm sehnlichst gewünschte Annäherung an gröfsere Knaben sich durch die Art der Zurückweisung für ihn zu einer empfindlichen Kränkung gestaltet und Bewunderung oder auch Neid den schmerzlich gefühlten Abstand zwischen ihm und jenen noch gröfser erscheinen läfst — solcher Erfahrungen viele sammelnd, schält er allmählich aus dem ursprünglich gemeinschaftlichen grofsen Wir sein kleines Ich heraus manchmal zu seiner Genugthuung, öfter wohl zu seinem Leid und Kummer. Ähnlich wird es ihm ergehen in dem Verkehr mit den Helden seiner Lektüre. Nun ist aber auch die Zucht, deren Wesen weniger in einzelnen Mafsregeln als vielmehr in einem dauernden Verhältnis besteht, das sich zwischen Erzieher und Zögling entwickelt. nur als eine andere, allerdings besonders verfeinerte Art menschlichen Umgangs zu bezeichnen, auch aus ihr wird sich also der Knabe zahlreiche Veranlassungen zu ästhetischen Urteilen entnehmen. Und thatsächlich mufs auch jeder Erzieher, dessen Blick weniger auf die Gegenwart als auf die Zukunft des Zöglings gerichtet ist, von der Überzeugung durchdrungen sein, dieser werde sich seinen Plänen nicht innerlich widersetzen, vielmehr seine Mafsregeln sich gern gefallen lassen, sogar ihnen bereitwilligst selbst entgegenkommen. Jeder Lehrer weifs, dafs dies kein idealer Fall, nicht einmal ein seltener Ausnahmefall ist; aber woher sollte der Knabe die eigenartige Befähigung gewinnen, in so früher Jugend seinen eigenen augenblicklichen Neigungen entgegenzutreten, wenn er eben nicht auch das Verhältnis zwischen sich und dem Erzieher ästhetisch bereits zu würdigen wüfste, wenn

ihn nicht das durchdringende Gefühl besonders von dem Wohlwollen des Erziehers beseelte und ihn gleichzeitig mit Liebe und Ehrfurcht erfüllte, um so mehr als er einem Wohlwollen in so reiner Gestalt nirgendwo sonst im gewöhnlichen Verkehr begegnet ist. So ist auch hier der innigen Vereinigung zwischen Erzieher und Zögling nur durch des letzteren eigenes ästhetisches Urteil der Boden bereitet worden. Ist aber das Verhältnis zwischen dem Erzieher und seinem Zögling durch die Verwirklichung, wie man fast sagen könnte, sämtlicher sittlichen Ideen von hervorragendem ästhetischen Werte, so entspricht der Zartheit dieses Verhältnisses die aufserordentlich verfeinerte Auffassung von seiten des Knaben. Kaum bedarf es zwischen beiden zum gegenseitigen Verständnis in ästhetischer Hinsicht noch der Worte oder gar äufserer Handlungen, in einer Bewegung, einem Blick des Erziehers liest der Zögling dessen Beifall und Mifsfallen und wird sich bewufst, dafs er es gewesen ist, der das Verhältnis zwischen ihnen nach dieser oder jener Seite hin verändert hat. Schmerzt ihn — was aufserhalb des Machtbereichs des Erziehers liegt — der Tadel, erfreut ihn das Lob, d. h. eignet er sich das fremde Urteil auch seinerseits an, so ist doch auch eben dadurch sein Blick in sein eigenes Inneres gelenkt worden, und danken mag er es seinem Erzieher, wenn dieser ihm dadurch zu Hilfe kam, dafs er ihm bei Gelegenheit sein besseres Selbst zeigte. Zeigte! Denn hineinlegen konnte er das Gute nicht in ihn, nur es finden, zeigen und dem Zögling die Scheu nehmen, auch die eigenen Willensverhältnisse unbefangenen Blicks zu betrachten und zu würdigen. Aber auch wenn wir von der Persönlichkeit des Erziehers absehen und die eigentlich erziehende Macht im gesitteten, christlichen Familienleben erblicken, das den Knaben wie mit einer geistigen Atmosphäre rings umgiebt und ihm das Bild einer unverrückbaren, ihm vielleicht einzig möglich scheinenden, höheren Ordnung zeigt, wird er sich durch jedes Mifsverhältnis, in das er sich zu dieser Ordnung setzt, auf sich selbst zurückgeworfen fühlen, er wird seine eigenen Fehler und Schwächen, die es verschuldeten, ebenso deutlich und — mifsbilligend sehen, wie bislang die seiner Kameraden, nur mit dem Unterschiede, dafs er von jenen sich abwenden konnte, während er von sich selbst, nachdem er einmal — allerdings durch Begehung eines Fehltritts — auf sich aufmerksam geworden ist, nicht mehr scheiden kann. So findet er sich selbst, leider nicht immer als wählend das Gute, aber die Stimme des Gewissens läfst sich nicht mehr zum Schweigen bringen, hervordringt sie mit elementarer Gewalt aus der Tiefe des Gemüts: kein besserer Beweis für die Ursprünglichkeit jeder Selbstbeurteilung

als die treibende Kraft, die in ihr liegt, die sie doch selbst nichts anderes ist als ein willenloses ästhetisches Urteil. Und die ästhetische Notwendigkeit ist erhaben über den zufälligen Wechsel des psychischen Stärkeverhältnisses, sie würde unter allen Umständen im stande sein, den Knaben von einem schwereren Vergehen zurückzuhalten.

Aber wir müssen es uns versagen, den Zögling noch weiter zu begleiten auf dem Wege seiner moralischen Entwicklung. Es würde zu prüfen sein, wie auch fernerhin die eigene Thätigkeit Ausschlag gebend ist für die Bildung von Maximen, für die Erhebung zur selbstbewufsten Persönlichkeit, wie vom objektiven Teil des Charakters der subjektive immer schärfer sich scheidet, wie sein ethisches Urteil immer gröfsere Kraft und Entschiedenheit gewinnt aus seinen apperzipierenden Vorstellungen, während diese selbst unter dem bestimmenden Einflufs der sittlichen Ideen die schönste Gestaltung seines Ich geworden sind. — Wir hatten nur die Absicht auf die Ursprünglichkeit des ästhetisch-ethischen Urteils hinzuweisen, dabei liefs sich nicht vermeiden, auch den Ursprung der Sittlichkeit mehrfach wenigstens zu streifen, denn das ästhetische Urteil kann nicht getrennt werden von dem Gegenstande, über den es ergeht; äufserlich haben wir sogar die ganze Erörterung angeknüpft an eine Frage sittlicher Art. Wohl aber mufsten wir das ästhetische Urteil wiederholt gegen die Mafsregeln der Erziehung gewissermafsen in Schutz nehmen. Dem hohen Werte der Erziehung sollte dadurch kein Abbruch gethan werden; es kann nur die Sicherheit eines Gebäudes erhöhen, wenn es errichtet ist auf dem festen Grunde des ästhetischen Urteils.

Zählen und Rechnen

Eine Studie von M. Fack.

Erster Teil

I

Wir sind recht oft genötigt, irgend welche Mengen zu bestimmen. Wir sehen Geldstücke, Äpfel, Birnen; wir hören Töne, Akkorde, Melodieen; wir fühlen Stiche, Stöfse, die Schläge des Pulses u. a. m.: alles das sind Gruppen oder Mengen von Gegenständen und Zuständen. Solche Mengen nun sollen wir bestimmen, d. i. wir sollen feststellen, aus wie viel Gliedern jede der Mengen besteht, oder: wir sollen nach irgend welchen Mitteln suchen, mit Hilfe deren wir (aufs genaueste) entscheiden können, ob eine Menge nach einem gewissen

Zeitraume noch dieselbe geblieben ist, oder ob sie sich vermehrt oder vermindert hat, ob mehrere Mengen indentisch sind u. s. w. Giebt es solche Hilfsmittel?

Machen wir folgendes Experiment: Wir nehmen eine Papptafel und versehen sie mit einer Reihe von Punkten. Der Punkt, den wir zuerst gezeichnet haben, möge rot sein, die übrigen der Reihe nach: orange, gelb, grün, blau, indigofarben, violett. Diese Punktreihe belegen wir mit Geldstücken (etwa mit Thalern) und zwar so, dafs jeder Punkt bedeckt ist. Die Geldstücke reichen also vom roten bis zum violetten Punkte.

Ist damit die Menge der Geldstücke bestimmt? Gewifs, und jeder, der über eine gleiche Punktreihe verfügt, kann diese Menge nachbilden. Bäte ich etwa meinen Freund B. in M., mir so viel Thaler zu senden, dafs sie z. B. vom roten bis zum violetten Punkte reichen würden, so hätte er seine Papptafel (sie müfste natürlich mit meiner genau übereinstimmen!) zur Hand zu nehmen und die bezeichneten Punkte mit Thalern zu belegen: auf diese Weise fände er die von mir gewünschte Menge.

Betrachten wir dieses Experiment noch etwas genauer.

Da ist vor allem eine Reihe von Punkten gegeben. Auf dieser Reihe liegt eine andere, eine Reihe von Geldstücken, und zwar liegt auf jedem Gliede der ersten Reihe je ein Glied der zweiten, so dafs wir beide Reihen aufs genaueste miteinander vergleichen können.

Die erste Reihe wollen wir ein- für allemal als gegeben betrachten. Die zweite Reihe wird in unserm Experimente erst hergestellt und zugleich (d. i. indem sie entsteht) mit der ersten verglichen. Aber wir können die Sache auch so denken, dafs wir zunächst die zweite Reihe vollständig herstellen und sie erst dann mit der ersten vergleichen.

Die zweite Reihe oder, was dasselbe ist, die Menge der Geldstücke, ist mit Hilfe der ersten bestimmt worden. Diese dient demnach als Mafsstab.

Wie ein solcher Mafsstab zu handhaben ist, das ergiebt sich ohne weiteres. Man legt die Geldstücke auf die Punktreihe und zwar so, dafs man immer mit dem roten Punkt beginnt und alsdann von den nächsten Punkten einen nach dem andern belegt (es wird kein Glied überhüpft, aber auch keins mehrfach belegt!). Auf diese Weise kommen wir, je nach der Menge der vorhandenen Dinge, beispielsweise zu folgenden Ergebnissen: Die Geldstücke reichen bis zum violetten Punkte oder: sie reichen bis zum grünen Punkte u. s. f.

Statt der Geldstücke kann man selbstverständlich auch irgend welche andere Gegenstände auf die Punktreihe auflegen. Ja, wir brauchen diese Operation nicht einmal wirklich auszuführen, es genügt schon, wenn wir die Gegenstände lediglich in Gedanken der Punktreihe eindeutig zuordnen. So wird es erklärlich, dafs man auch solche Mengen zu bestimmen vermag, die sich aus Gegenständen zusammensetzen, welche wir aus irgend einem Grunde (Gröfse u. s. w.) nicht in unserer Gewalt haben, und weiter wird erklärlich, dafs an Stelle der Gegenstände auch Zustände und Thätigkeiten treten können.

Richten wir jetzt das Augenmerk auf unsere Punktreihe. Wie kommt es, dafs sich diese Punktreihe als Mafsstab eignet? Die Punkte sind einzeln kenntlich (unterscheidbare Glieder), und ihre Reihenfolge ist unabänderlich (feste Reihenfolge). Wären die einzelnen Punkte ganz gleich gefärbt, so wäre die Reihe immer noch als Mafsstab brauchbar, aber die Ergebnisse könnten nicht so ohne weiteres mitgeteilt werden; man könnte zwar immer noch sagen, die Punkte reichten von diesem bis zu diesem Punkte, müfste dabei aber auf die Punkte, welche gerade in Betracht kämen, wirklich hindeuten. Dadurch, dafs die Glieder der Reihe unterscheidbar sind, werden die Vergleichungsergebnisse zur Mitteilung geeignet.

Unsere Reihe oder unser Mafsstab besteht aus einer Reihe von Punkten. Wir könnten unbedenklich auch andere Dinge wählen, z. B. Steinchen, Bäume u. s. w.[1]) Doch eignen sich nicht alle Dinge gleich gut zu solchen Reihengliedern. Welche eignen sich hierzu am besten? Oder: welche Anforderungen stellt man an die Reihenglieder? 1. Die Glieder müssen leicht unterscheidbar sein. 2. Sie müssen allgemein bekannt sein oder sich zur allgemeinen Verbreitung eignen. 3. Aus ihnen mufs eine solche Reihe hergestellt werden können, die sich leicht handhaben läfst. Eine Papptafel mit Punkten wird man demnach nicht wählen, eine Raumreihe überhaupt nicht: denn sie müfste, wenn sie für grofse Mengen ausreichen sollte, so umfangreich sein, dafs es lästig wäre, sich ihrer zu bedienen. Für den allgemeinen Gebrauch ist eine Zeitreihe am zweckmäfsigsten, d. i. eine Reihe, deren Glieder nacheinander ins Bewufstsein treten, also etwa eine Reihe

---

[1]) Vergl. Tylor a. a. O. S. 256: »Von dem Augenblicke an, wo eine Reihe von Namen sich in bestimmter Reihenfolge unserm Gedächtnis einprägt, wird dieselbe eine Rechenmaschine. Ich habe einmal von einem kleinen Mädchen gehört, welches zählen sollte und anhub: Januar, Februar, März, April. Es könnte natürlich ebenso gut: Montag, Dienstag, Mittwoch gezählt haben.« Vergl. auch: Ballauff, Die Grundlagen der Psychol. S. 191 ff. Tanck, Das Rechnen auf d. U. S. 19 ff. Betrachtungen über das Zählen. S. 4 ff.

von Lauten oder Lautkomplexen (es ist aber nicht an die schriftlichen Symbole für diese Laute zu denken, sie würden eine Raumreihe ausmachen!), z. B. folgende: am, eb, ab, ur, ür, ar, är, in, an, on u. s. f.[1]) Wer mit unbedingter Sicherheit über diese Reihe verfügte, dem würde es nicht schwer werden, die nachstehenden Mengebestimmungen zu verstehen: Die Geldstücke (z. B.) reichen bis zum Gliede on, oder: sie reichen bis zum Gliede ür u. s. w.

Die erwähnten Lautkomplexe sind — das wolle man scharf ins Auge fassen — nichts weniger als Wörter, sie bedeuten gar nichts, sie sind keine sprachlichen Symbole, vielmehr ganz selbständige Objekte. Mit Hilfe dieser Lautkomplexe kann man Mengen bestimmen und die Ergebnisse dieser Operation, wie wir gesehen haben, andern mitteilen. Freilich sind diese Mitteilungen gar zu schwerfällig, sowohl für den mündlichen Gebrauch als auch für die schriftliche Darstellung. Wie wäre da zu helfen? Gesetzt, wir wollten jedes dieser Ergebnisse mit einem einzigen Worte bezeichnen. Wir könnten beispielsweise für das Ergebnis: »Die Geldstücke reichen bis zum Gliede on« die kurze Bezeichnung top wählen, ferner für das Ergebnis: »Die Geldstücke reichen bis zum Gliede an« die Bezeichnung tip, ferner für das Ergebnis: »Die Geldstücke reichen bis zum Gliede in« die Bezeichnung tup u. s. w. u. s. w. Die besagte Schwerfälligkeit wäre jedenfalls damit beseitigt; allein wir hätten dafür eine beträchtliche Reihe von neuen Bezeichnungen, das aber bedeutet eine starke Belastung des Gedächtnisses. So also dürfen wir nicht helfen. Die Belastung des Gedächtnisses mufs unter allen Umständen vermieden werden; vermieden werden kann sie aber nur dann, wenn wir den Lautkomplex, der dieses oder jenes Glied der als Mafsstab dienenden Reihe repräsentiert, zugleich verwenden zur Bezeichnung (Symbolisierung) der bis dahin gehenden Mengen. Wir wählen also für das Ergebnis: »Die Geldstücke reichen bis zum Gliede on« die Bezeichnung: »on Geldstücke«; weiter für das Ergebnis: »Die Geldstücke reichen bis zum Gliede an« die Bezeichnung: »an Geldstücke« u. s. w. Aber auch hier müssen wir einen Übelstand mit in Kauf nehmen: ein jeder der Lautkomplexe wird nämlich einerseits verwendet als ein Glied des Mafsstabes (in diesem Falle ist der Lautkomplex ein selbständiges Objekt, kein Symbol) und andererseits zur Bezeichnung eines Mefsergebnisses, d. i. einer Menge (in diesem Falle bedeutet der Lautkomplex etwas, er ist kein selbständiges Objekt, sondern nur ein Wort oder ein Sym-

[1]) Laute und Lautkomplexe stehen immer in unbegrenzter Anzahl zur Verfügung; hinsichtlich anderer Mittel ist das natürlich ganz anders.

bol). Kurz: Einem jeden der Lautkomplexe kommt eine doppelte Funktion zu; das ist ein Übelstand, und ihn müssen wir mit in Kauf nehmen.

Weiter. Wir wissen, dafs jedes Glied der als Mafsstab dienenden Reihe mit einem Gegenstand belegt werden kann. Nun kommen wir zuweilen in die Lage, angeben zu müssen, auf welchem Gliede dieser oder jener Gegenstand liege. Wir sagen dann beispielsweise: »Der Gegenstand liegt auf dem Gliede ab« oder: »Er liegt auf dem Gliede ar« u. s. w. Auch diese Ausdrucksweise ist schwerfällig, macht also das Bedürfnis nach einer bequemeren fühlbar. Dafs wir auch in diesem Falle nicht nach einer ganz neuen Bezeichnung greifen dürfen, ist klar. Wir helfen uns vielmehr so, dafs wir die in Betracht kommenden Lautkomplexe umbilden, etwa dadurch, dafs wir einen jeden durch die Silbe »ter« ergänzen. Wir wählen also für die Ausdrucksweise: »Der Gegenstand liegt auf dem Gliede »on« die kurze Bezeichnung: »onter Gegenstand« u. s. f. Auf diese Weise ist uns geholfen. Hiermit schliefsen wir die Betrachtung über das obige Experiment.

II

Wir wissen nun, wie man Mengen bestimmen, und wie man die Ergebnisse dieser Operation in kürzester Weise andern mitteilen könnte.

Ich wiederhole: könnte; denn es wird niemand einfallen, von dieser Weise Gebrauch zu machen, uns ist eben eine ganz andere Weise geläufig. Warum haben wir dann Betrachtungen angestellt über die obige, d. i. über eine ungebräuchliche Weise? Aus dem einfachen Grunde, weil das, was fremd ist, am sichersten zum Denken anregt, während wir an dem Alltäglichen in der Regel vorübergehen. ohne etwas Erklärungsbedürftiges zu finden.

Unsere Betrachtungen sind keineswegs vergeblich gewesen: wir haben für die Betrachtung der Weise, wie wir gewöhnlich Mengen bestimmen, d. i. zählen, und für die Betrachtung der Weise, wie wir gewöhnlich die Ergebnisse des Zählens (die Anzahlen oder Zahlen) mitteilen, gar manches gelernt. Damit wir dies einsehen, setzen wir statt der Reihe von Lautkomplexen: am, eb, ab .... on« u. s. w. die andere Reihe von Lautkomplexen: »eins, zwei, drei .... zehn« u. s. w. — und weiter setzen wir an Stelle der Bezeichnungen: »amter, ebter, abter .... onter« u. s. f. die andern Bezeichnungen: »erster (einster),[1] zweiter .... zehnter« u. s. w.

[1]) Die Ordinalien werden in der Regel von den Kardinalien abgeleitet, einige nur sind selbständig gebildet. So gebraucht der Grönländer nicht sein »ein«, um

Jetzt durchschauen wir unsere Zählmethode. Unser Zählen ist ein Vergleichen zweier Reihen. Es wird verglichen die Reihe, welche zu zählen ist (die zu zählende Reihe — sie wird meistens erst während des Zählens hergestellt) mit der Reihe, welche als Mafsstab dient (dies ist die Zählreihe). Unsere Zählreihe besteht aus folgenden Lautkomplexen: eins, zwei, drei u. s. w. Als Glieder der Zählreihe sind diese Lautkomplexe selbständige Objekte, keineswegs aber Symbole oder Wörter. Diese Lautkomplexe dienen zugleich zur Bezeichnung (Symbolisierung) der Zählergebnisse. Es kommt den Lautkomplexen demnach eine zwiefache Funktion zu. Spreche ich z. B. »acht«, so kann sowohl ein Glied der Zählreihe (das Glied »acht« selbst) als auch die Zahl der Gegenstände gemeint sein, die den Gliedern »eins, zwei, drei .... acht« zugeordnet sind. Im ersten Fall ist »acht« ein blofser Lautkomplex, im zweiten Falle dagegen ein bedeutungsvoller Lautkomplex (ein Wort).

Dies ist in aller Kürze meine Ansicht über das Zählen und die Zahlen.[1]) Denen, die sich gern auf Autoritäten stützen, kann ich mitteilen, dafs mir Prof. Dr. E. Mach versichert hat[2]), dafs ich »mit meinem arithmetischen Betrachtungen auf dem richtigen Wege sei.« Und noch auf eine zweite Autorität kann ich mich berufen, auf Dr. G. Heymans (einen Dozenten an der Universität Leiden), der in seinem Lehrbuche der Erkenntnistheorie (I, § 36)[3]) zu ganz ähnlichen Resultaten gelangt.

III

Es mögen nun noch ergänzende und vertiefende Betrachtungen folgen.

Im Zählprozesse führt man eine Reihe (die zu zählende Reihe) auf eine andere (die Zählreihe) zurück. Wird damit aber nicht ein

---

»erster« zu bilden, sondern er sagt sujugdleck = der vorderste; um »zweiter« zu bilden, sagt er aipâ = sein Genosse. Im Lateinischen: secundus = der folgende (sequi).

[1]) Seit 1888. — Dafs übrigens sonderbare Ansichten über die mathematischen Grundbegriffe kursieren, dafür ein Beispiel: »Die Einheit kann man zweimal, dreimal .... neunmal zusammengefafst und wiederholt denken. Man erhält dadurch die Zahlzeichen oder Ziffern 1, 2, 3 u. s. w.« (A. Lorey und C. Dorschel, Praktisches Rechenwerk. III. Handbuch d. prakt. R. Eisenach, Bacmeister, 1876, S. 1.)

[2]) Im Oktober 1893.

[3]) Auf dieses wertvolle Buch bin ich von Prof. Dr. E. Mach aufmerksam gemacht worden. Vergl. aufserdem die sehr beachtenswerten Arbeiten von W. Tanck; leider wurde ich erst im Februar 1890 mit ihnen bekannt (durch C. Kuhn in Eisenach). Bei der Ausgestaltung meiner Ansicht jedoch habe ich diese Arbeiten so weit als möglich verwertet.

Unverständliches auf ein anderes Unverständliche zurückgeführt? — Bedenken wir: Jede Wissenschaft hat die Aufgabe, gewisse Thatsachen zu erklären. Erklären heifst: komplizierte Thatsachen auf einfache zurückführen. Die einfachen Thatsachen sind an sich nicht verständlicher als die komplizierten. Erklären heifst demnach: ungewöhnliche Unverständlichkeiten zurückführen auf gewöhnliche Unverständlichkeiten, d. i auf solche, die uns verständlich scheinen, weil sie uns geläufig sind.

Bei welchen einfachen Thatsachen (Grundthatsachen) man sich beruhigt, das hängt vor allem von der Gewohnheit ab. Die Newtonsche Gravitationstheorie z. B. beunruhigte bei ihrem Auftreten fast alle Naturforscher: sie gründete sich eben auf eine ungewöhnliche Unverständlichkeit. Heutzutage wird kein Mensch mehr dadurch beunruhigt: die ungewöhnliche Unverständlichkeit ist zu einer gewöhnlichen geworden, d. i. zu etwas, was uns verständlich erscheint.

Wie sehr ist man heutzutage bestrebt, alle Thatsachen auf mechanische zurückzuführen! Mechanische Thatsachen hält man eben für verständlicher als andere; dies hat darin seinen Grund, dafs man mit den mechanischen Thatsachen schon seit langem auf vertrautem Fufse steht. Sobald wir übrigens dahin gekommen sein werden, dafs wir elektrische Erscheinungen und Wärmeerscheinungen in ihrem Aufbau durchschauen, werden uns diese nicht minder verständlich erscheinen als die mechanischen. Es kommt eben darauf an, die besten Regeln für die Ableitung der Erscheinungen auseinander zu finden: das Verstehen besteht im Zurückführen irgend welcher Thatsachen auf Grundthatsachen, die uns verständlicher als andere scheinen, die uns im Grunde genommen aber nur geläufiger sind.[1])

Es braucht uns mithin auch nicht zu beunruhigen, wenn wir im Zählprozesse das Unverständliche auf etwas zurückführen, was uns nur geläufiger ist.[2])

---

[1]) Diese Anschauungen stammen von E. Mach. Dieser hervorragende Denker hat so tiefe Blicke in die Natur der Wissenschaften gethan, dafs seine Schriften die weitestgehende Beachtung verdienen.

[2]) Vergl. W. Tanck, Betrachtungen über das Zählen, S. 5: »Denken Sie sich, ich verzeichnete auf einem Stück Papier eine beliebige, mir selbst gar nicht bekannte Anzahl Striche und markierte, indem ich die anwesenden Herren mit den Augen durchliefe, je einen Strich für je eine Person, — auch das wäre ein Zählen.« Ferner: H. Schubert a. a. O. S. 5: »Dinge zählen heifst . . ., ihnen einzeln andere Dinge genau zuordnen. Ein Beispiel: Vor einem Klassenzimmer mögen Haken angebracht sein, an denen die Schüler ihre Mützen aufzuhängen haben, und zwar sei für jeden Schüler ein Haken vorhanden. Wenn nun ein Lehrer dieses weifs, und ehe er in die Klasse geht, mit einem Blick erkennt, dafs an jedem Haken eine

Mit Hilfe irgend einer festen Reihe (der Zählreihe) ist es also möglich, Mengen zu bestimmen, wenn auch bisweilen nicht so bequem, so doch immer so genau, wie auf die gebräuchliche Weise. Ich sage ausdrücklich, mit Hilfe irgend einer festen Reihe, bestehe sie nun aus Strichen oder Kerben oder aus Kieselsteinchen oder aus Zeichen u. dergl. m. Freilich vom naiven Bewufstsein wird das bezweifelt. Dies kommt daher, dafs uns das Zählen mit unserer Zählreihe geläufig, dagegen das Zählen mit irgend einer andern Reihe nicht geläufig ist. Übrigens genügen wenige Blicke in die Geschichte der Mathematik, um über den fraglichen Punkt die Entscheidung zu haben.[1] Die Phönizier, die Syrer, die Hebräer, die Griechen u. a. bedienten sich der Buchstaben. Die Etrusker und später die Römer schlugen im Heiligtum der Minerva alljährlich einen Nagel ein, um die Anzahl der verflossenen Jahre anzudeuten u. s. f.

IV

Wie leicht wird es uns jetzt: 1. gewisse Dinge zu zählen und 2. die Zählergebnisse mitzuteilen. Das Zählen setzt eine Zählreihe voraus. Die Zählreihe, welche wir verwenden, besteht aus Lautkomplexen. Völker auf niederer Kulturstufe verwenden als Zählreihe irgend welche sichtbare Dinge,[2] z. B. die zwei Flügel des Vogels, die drei Zehen des Straufsenfufses, die fünf Finger der Hand u. s. w. Man benutzte also gleichzeitig mehrere Zählreihen, jede einzelne konnte nur zur Ermittelung einer bestimmten Anzahl dienen, bedurfte mithin der Ergänzung durch andere. Damit war allerdings der Übelstand verknüpft, dafs man mehrere Zählergebnisse nicht in bequemer

---

Mütze hängt, so hat er nach der obigen Definition die Schüler gezählt, weil er dieselben im Geiste einzeln den Haken zugeordnet hat. Freilich ist solch ein Zählen ohne Zahlwörter und Zahlzeichen noch ein sehr uncivilisiertes. Dafs es aber das Kindheitsstadium des Zählens ist, und dafs auch unsere Vorfahren einst so gezählt haben werden, das lehrt uns einerseits die Beobachtung unkultivierter Völker, andererseits die Beobachtung unserer Kinder, wenn sie zählen und rechnen lernen.«

[1]) Die näheren Angaben findet man an folgenden Stellen: M. Cantor, a. a. O. I. S. 100, 101, 102, 104 ff, 608. Klügels Mathem. Wörterbuch. Art.: Zahlzeichen. I[b], S. 1168 und 1169. Schenkel, Bibellexikon, Realwörterbuch zum Handgebrauch f. Geistliche u. Gemeindeglieder. Leipzig, Brockhaus. Art.: Zahlen. Riehm, Handwörterbuch des bibl. Altertums f. gebildete Bibelleser. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. Art.: Zahlen. Eine beträchtliche Zahl von Zählalphabeten verzeichnet Faulmann in seiner Illustr. Geschichte der Schrift: Populärwissenschaftliche Darstellung der Schrift, der Sprache und der Zahlen, sowie der Schriftsysteme aller Völker der Erde. Wien, Pest und Leipzig, A. Hartlebens Verlag, 1880.

[2]) Wohlgemerkt: die Dinge wurden nicht gezählt, sondern man benutzte sie gewisse andere Dinge zu zählen.

Weise miteinander vergleichen konnte. Daher mag es wohl gekommen sein, dafs man sich allmählich für den ausschliefslichen Gebrauch einer Zählreihe entschied, und zwar benutzten die meisten Völker aus naheliegenden Gründen die Finger (und Zehen). Durch Missionare und Forschungsreisende sind wir über das »Fingerzählen«,[1]) wie es bei manchen Völkern der aufsereuropäischen Erdteile jetzt noch im Gebrauche ist, aufs genaueste unterrichtet.

Für unsere Zwecke genügen einige Andeutungen. Nach Tylor (a. a. O. I, S. 241) erzählt ein gewisser Mr. Oldfield von den Watschandies u. a. folgendes: »Ich wünschte genau die Anzahl der Eingeborenen zu erfahren, welche bei einer bestimmten Gelegenheit erschlagen worden waren. Der Mann, an den ich mich mit meiner Frage wandte, fing an, sich in Gedanken die Namen (der Erschlagenen) zu wiederholen ..., indem er für jeden einen Finger benutzte, und nach verschiedenen mifslungenen Versuchen und nach vielen neuen Anläufen war er im stande, eine so hohe Zahl auszudrücken, was er schliefslich dadurch zuwege brachte, dafs er die Hand dreimal in die Höhe hielt, um mir verstehen zu geben, dafs 15 die Antwort auf meine schwierige Rechenaufgabe sei.«

Dafs die Finger und Zehen ursprünglich als Zählreihe benutzt worden sind, das sehen wir übrigens auch aus der Art und Weise, wie bei verschiedenen Völkern die Zahlwörter gebildet sind. Einige Beispiele mögen das zeigen. Bei den Tamanaken[2]) (am Orinoco) z. B. bedeutet: 5 = amgnaitòne = eine ganze Hand; 6 = itaconò amgnaponà tevinitpe = einer von der andern Hand; 10 = amgna aceponàre = beide Hände; 11 = puitta-ponà tevinitpe = einer zu dem Fufs; 15 = iptaitòne = ein ganzer Fufs; 20 = tevin itòto = ein Indianer; 21 = itaconò itotojamgnar ponà tevinitpe = einer zu den beiden Händen des andern Indianers u. s. w. Bei den Grönländern[3]) bedeutet: 5 = tatdlimak = (wenigstens meist) Hand; 6 = arfinek-atausek: an der andern Hand einer; 7 = arfinek-mardluk = an der andern Hand zwei, 13 = arkanek-pingasut = am andern Fufs drei; 20 = inuk nâvdlugo = ein Mensch zu Ende u. s. w.[4])

Auf der Stufe des Fingerzählens ist es also möglich, gewisse Anzahlen zu ermitteln, und es ist ebenfalls möglich, diese Anzahlen mitzuteilen.

---

[1]) Dieser Ausdruck ist irreführend. Vergl. die vorhergehende Note.
[2]) Tylor a. a. O. S. 244 ff., S. 268. Vergl. auch: Villicus a. a. O. I, S. 3 ff.
[3]) Tylor a. a. O. S. 246.
[4]) Vergl. Cantor a. a. O. I, S. 8 ff.

Sehr unvollkommen ist die Art der Mitteilung z. B. bei den Abiponen. Fragt man diese Leute nach der Zahl gewisser Dinge, so erheben sie so viel Finger, als Dinge vorliegen, und sprechen: Leyer iri, d. i. sieh, so viel![1]) In diesem Falle wird die Anzahl durch die Finger ermittelt und zugleich durch die Finger mitgeteilt: die das Zeigen begleitenden Wörter oder Worte sind Nebensache.

Vollkommner ist die Art der Mitteilung, wie wir gesehen haben, z. B. in der grönländischen und tamanakischen Sprache. Auf dieser Stufe zählt man zwar auch noch mit Hilfe der Finger, aber bei der Mitteilung der Zählergebnisse kommt neben dem Zeigen auch dem Worte eine Bedeutung zu. »Diese Entwicklungsstufe ist darum besonders beachtenswert, weil sie uns zeigt, wie die Anzahlermittlung und die Anzahlbezeichnung auseinander fallen. Wir machen hier die Entdeckung, dafs die Zahlwörter[2]) ursprünglich Benennungen gewesen sind für anderweitig gefundene Anzahlen ....[3]) Die Zahlwörter fast sämtlicher Naturvölker lehnen sich mit Ausnahme der ersten 4, die unableitbar sind, eng an den Vorgang der Zahlermittelung an, indem sie beschreiben, was mit den Fingern oder Zehen gethan (!) wurde, um die Zahl zu finden. Fünf heifst einfach ‚Hand' oder halber Mensch. Sechs heifst ‚einer von der andern Hand' u. s. w. Man sieht, dafs die Zahlwörter ursprünglich nichts weniger als Mengenamen gewesen sind: sie sind (vielmehr) Beschreibungen von Thätigkeiten, die man vornahm, die Zahl zu finden.[4]) Diese Benennung hatte nun vor dem Zeigen den Vorzug, dafs man sich durch sie auch mit dem verständigen konnte, der verhindert war, die gezeigten Finger zu sehen.

So sehr sich anfangs diese sprachliche Bezeichnung den Vorgängen anschmiegte und unterordnete,[5]) so gefährlich wurde sie später

---

[1]) Villicus a. a. O. II, S. 2.

[2]) Man bedenke wohl, dafs es sich eigentlich nicht um Wörter handelt.

[3]) Vergl. auch Rühlmann a. a. O. S. 18.

[4]) Vergl. z. B.: In der Sprache der Veis bedeutet: mò bánde = eine Person ist fertig = 20; in der Sprache der Sulu: edesanta = Hand fertig = 5; tatisitupa = nimm den Daumen (der rechten Hand — man beginnt mit dem kleinen Finger der linken Hand) = 6; kijangalobili = halte zwei Finger zurück = 8; kijangalolunge: halte eine Finger zurück = 9 u. s. w. Nach Tylor a. a. O. S. 248 ff.

[5]) Vergl. Villicus a. a. O. II, S. 2: »Gewöhnlich deutet der Koosa, wenn er eine Zahl ausspricht, sie zugleich durch aufgehobene Finger an. Ja die meisten von ihnen denken dabei nicht an das Zahlwort. Die Zahlwörter sind bei ihnen überhaupt so wenig in Gebrauch, dafs es Mühe kostet, sie zu erfahren.« Vergl. auch Tylor a. a. O. S. 243. — Von den Eingeborenen in Viktoria wird erzählt: »Sie haben keine Zahlwörter über 2 . . ., auch geben sie die Tage des Mondes mittelst der Finger, der Knochen und Glieder des Armes und des Kopfes an.« Tylor a. a. O. S. 242.

diesen. Es entstand ein Kampf zwischen dem Wort und den Fingern. Der Kampf war lang und hart, es handelte sich hierbei um nichts Geringeres, als die Finger aus einer Stellung zu verdrängen, die sie geschaffen, wohl ausgefüllt und durch eine lange Zeit im unangefochtenen Besitz gehabt hatten. Dennoch fiel die Entscheidung zu gunsten des Wortes aus. Allmählich kam man dahinter, dafs die Anzahlbenennungen selber auch als Zählreihe benutzt werden könnten, und dafs es der (im Vergleich mit dem blofsen Hersagen von Wörtern doch immerhin noch umständlich zu nennenden) Benutzung der Finger nicht bedürfe. Was aber die Mühe verringert und das Leben erleichtert, verdrängt das Umständlichere und Schwierigere. So auch hier. Freilich mufste diese meist sehr langatmige und schwerfällige Bezeichnung erst viele Häutungen bestehen und unnütze Glieder abwerfen, bis sie von der Beschreibung eines Vorgangs zu einem kurzen, knappen Zahlwort geworden war.[1] Doch auch das vollzog sich. Und je handlicher das Zahlwort wurde, desto besser pafste es auch als Glied einer Reihe zur Ermittelung der Anzahl. Die Zahlwörter der Kulturvölker haben so viele Abschleifungen erfahren, dafs sie von ihrem einstigen Herkommen keine erkennbare Spur mehr an sich tragen.«[2]

V

Die Lautkomplexe eins, zwei, drei u. s. w. (bez. deren schriftliche Symbole) dienen also zur Ermittlung von Anzahlen und zur Bezeichnung derselben. Es kommt ihnen demnach eine zwiefache Funktion zu: Zunächst sind sie Glieder der Zählreihe und als solche selbständige Dinge; zugleich aber sind sie Anzahlbezeichnungen, d. i. sprachliche Symbole (in diesem Falle bedeuten sie etwas, sind mithin keine selbständigen Dinge). Die erste dieser Funktionen übersieht man in der Regel, damit verkennt man aber zugleich, dafs die Lautkomplexe eins, zwei, drei u. s. w. eine ganz andere Rolle spielen, als etwa die Lautkomplexe Turm, Hund, Katze u. s. f. Wenn ich den Namen »Lilie« vergesse, so berührt das den Inhalt (die Bedeutung) dieses Namens (Wortes) kaum: ich bin nach wie vor im stande, diesen Inhalt zu reproduzieren und ihn in Denkprozessen zu verwerten. Wie anders, wenn ich etwa das Zählergebnis 69 (Thaler, Mark u. a. m.) vergesse! Wie bin ich überhaupt zu diesem Zählergebnis gekommen?

---

[1] Vergl. Tylor a. a. O. S. 257: »Wenn ein Wort oder eine Verbindung von Worten als Zahlwort in Gebrauch gekommen ist, wenn es also als blofses Symbol dienen soll, so müssen alle Spuren der Etymologie verschwinden, es mufs scheinbar sinnlos werden.«

[2] W. Tanck, Betrachtungen über das Zählen. S. 13 ff.

Ich habe die Reihe der Thaler der Zählreihe eins, zwei, drei u. s. f. in der bekannten Weise eindeutig zugeordnet und so erfahren, dafs die Thaler bis zum Lautkomplexe (nicht: Worte!) neunundsechzig reichen. Ich darf demnach sagen: Es sind 69 Thaler. Vergesse ich nun das Wort neunundsechzig, so habe ich, wie man ohne weiteres sieht, zugleich vergessen, bis zu welchem Gliede der Zählreihe die Thaler reichen, kurz: mit dem Worte ist auch der Inhalt verschwunden. Darin besteht eben das Eigenartige der »Zahlwörter«.[1])

Dafs die »Zahlwörter« mit ihrer doppelten Funktion eine ganz andere Rolle spielen als die übrigen Wörter, davon kann man sich leicht durch folgendes Experiment überzeugen.

In einem Experiment wird in der Regel untersucht, was eine einzelne Ursache zur Erzielung eines Gesamteffekts beiträgt. In unserm Falle besteht der Gesamteffekt in gewissen arithmetischen Denkprozessen; und es fragt sich nun, was zur Erzielung dieses Gesamteffekts dadurch beigetragen wird, dafs wir von den Lautkomplexen eins, zwei, drei u. s. w. den gewohnten Gebrauch machen dürfen.

Man denke sich nun irgend eine Person, die z. B. innerhalb des Zahlraumes 1 bis 10 alle Rechenoperationen mit maschinenmäfsiger Geläufigkeit zu erledigen weifs, die also ohne weitere Hilfsmittel anzugeben vermag, dafs: $1 + 5 = 6$, $2 + 3 = 5$, $3 + 4 = 7$, $2 + 8 = 10$ u. s. w.; ferner, dafs: $3 - 1 = 2$, $8 - 2 = 6$, $9 - 3 = 6$ u. s. w. Die Versuchsperson macht sich uns durch gewisse sprachliche Zeichen verständlich, selbstverständlich verfügt sie neben den Zeichen auch über das Bezeichnete, neben den Wörtern über die Sache (die arithmetischen Denkinhalte). Nach der Ansicht nun, die jetzt gäng und gäbe ist, dürfte es kaum etwas ausmachen, wenn für die alte und bekannte Sache eine neue Bezeichnung eingeführt würde.

---

[1]) Vergl. Schwarz a. a. O. S. 243. Knilling, Zur Reform des Rechenunterrichts. II, S. 7 ff. Die eigentümliche Natur des Zählens. Pädagogium. VII, S. 261 und 262. Desgl. Kirchmann, Philosophie des Wissens. I. S. 179: »Die Zah. als Vorstellung mufs wie jede andere von ihrem Worte und ihrem schriftlichen Zeichen unabhängig sein; sie besteht als Vorstellung in voller Bestimmtheit, wenn man auch ihr Wort nicht ... kennt. Dieser Satz ist die Folge der allgemeinen Natur jeder Vorstellung, jedes Wissens, welches notwendig schon da sein mufs, ehe man es bezeichnen ... kann.« Knilling meint freilich: Wer da behauptet, »der Name könne bei den Zahlen nicht mehr bewirken als bei jeder andern Vorstellung und das Zählen sei ganz unabhängig von Wörtern und Zeichen.« der beweist, dafs »ihm das tiefere Verständnis der eigentlichen Natur des Zählens noch nicht aufgegangen ist.« (Die eigentümliche Natur d. Z. a. a. O. S. 263. Zur Reform d. R. II. S. 9 f.)

Aber wie wirkt eine solche neue Bezeichnungsweise! — Statt der Zählreihe eins, zwei, drei .... zehn führen wir die andere ein: am, eb, ab, ur, ür, ar, är, in, an, on. Damit soll nun unsere Versuchsperson operieren. Wie könnte sie sich helfen? Der Fall, daß sie die neue Ausdrucksweise einfach in die alte umsetzte, ist selbstverständlich ausgeschlossen: Die Versuchsperson darf eben nur mit dem alten Inhalte und der neuen Bezeichnung operieren. Was soll die Versuchsperson überhaupt leisten? Sie soll Aufgaben der folgenden Art rechnen können:

am + eb = ab
ur + ür = an
ab + är = on
ab + ar = an
an + am = on
ab + ür = in
eb + ab = ür
är + am = ar
in + eb = on
är + ab = on u. s. f.
on — am = an
in — ur = ur
är — ab = ur
an — in = am
eb — am = am
on — ab = är
on — in = eb
ab — eb = am
an — är = eb
ür — ur = am u. s. f.
eb . eb = ur
eb . ür = on
ur . eb = in
an . am = an u. s. f.
on : eb = ür
ür : am = ür
an : ab = ab
ar : eb = ab u. s. f.

Solcher Sätze giebt es, wenn man die Umkehrungen mit einrechnet, noch einige Dutzend. Angenommen nun, unsere Versuchsperson habe sich die neue Zählreihe am, eb, ab u. s. f. zum unverlierbaren Eigentum gemacht: kann die Versuchsperson ohne weiteres

die Beziehungen überschauen, die z. B. in den obigen arithmetischen Sätzen angedeutet sind? Keineswegs. Die Versuchsperson steht wieder auf demselben Standpunkte wie der Inzipient, welcher eben zählen gelernt hat und nun mühsam ausrechnen (durch Zählen gewinnen) mufs, dafs: $5 + 4 = 9$ u. s. f.

So ergeht es also der Versuchsperson, trotzdem sie im Zahlraum 1 bis 10 geläufig zu rechnen vermag. Man sieht: Mit der alten Ausdrucksweise ist nicht blofs die alte Ausdrucksweise geschwunden; und das ist eben nur möglich, weil die sogenannten Zahlwörter nicht nur Wörter sind, sondern zugleich als Glieder der Zählreihe Verwendung finden.

Wie schwer würde es übrigens dem Erwachsenen werden, sich in der (oben angedeuteten) Menge von Sätzen auch nur im Zahlraume 1 bis 10 zurechtzufinden, ja sich diese sämtlichen Sätze so zum Eigentume zu machen, dafs er jederzeit frei darüber verfügen könnte! Geht es unsern kleinen Rechenschülern etwa besser? [1])

VI

Wir verfügen über eine sehr ausgedehnte Zählreihe, und doch wird dadurch keine Belastung des Gedächtnisses verursacht. Wie kommt das? Die Zählreihe ist (wenn auch nicht konsequent, konsequent ist nur ihre Darstellung in Ziffern!) von 10 an nach einem einfachen Prinzip konstruiert. Wer dieses Prinzip begriffen und dazu über gewisse Grundwörter (eins, zwei .... neun — zehn, hundert, tausend u. s. w.) verfügt, der kann unsere Zählreihe in beliebigem Mafse fortsetzen. »Wir stehen hier vor einer ebenso grofsartigen und folgenreichen als einfachen Entdeckung des menschlichen Geistes; ein Kind begreift sie, und die Weisen vieler Völker haben vergeblich danach gesucht.« [2]) »Der Gedanke, alle Quantitäten durch 9 Zeichen

[1]) Viele Dinge scheinen uns nur deshalb so leicht, weil sie uns vollkommen geläufig sind. Das mufs besonders der Lehrer in Rücksicht ziehen und sich also immer und immer wieder auf den Standpunkt des lernenden Kindes zurück zu versetzen suchen. Nötigenfalls mufs er zu Experimenten von der Art des mitgeteilten greifen. Im Vorbeigehen will ich noch ein solches Experiment andeuten. Im Rechenunterrichte fürs zweite Schuljahr übersieht der Lehrer gar oft die Stellen, an denen dem Kinde Schwierigkeiten erwachsen. Um diese Stellen zu erkennen, braucht der Lehrer nur den Versuch zu machen, einmal statt des dekadischen Systems irgend ein anderes zu verwenden. Ein solcher Versuch bringt dem Unterrichte oft mehr Gewinn als seitenlange Darlegungen in einem methodischen Handbuche f. d. Rechenunterricht. Vergl. zum ganzen: W. Tanck, Das Rechnen auf der Unterstufe. S. 24 ff.

[2]) W. Tanck, Das Rechnen auf der U. S. 20. Vergl. auch Heymans a. a. O. S. 152 und 153; Kronecker a. a. O. S. 266.

auszudrücken, indem man ihnen einen Stellenwert giebt, ist so einfach, dafs man eben deshalb nicht genug anerkennt, welche Bewunderung er verdient. Eben diese Einfachheit und Leichtigkeit, welche diese Methode dem Rechnen gewährt,[1] erheben das arithmetische System in den Rang der nützlichsten Entdeckung. Wie schwer es aber war, ein solches System aufzufinden, kann man daraus entnehmen, dafs sie dem Genie des Archimedes und des Apollonius von Perga, zweier[2] der gröfsten Geister des Altertums, entgangen war.«[3]

VII

Die Zahl sei, so hat von jeher der naive Realismus gelehrt, eine Eigenschaft der äufsern Dinge, wie man schon daraus entnehmen könne, dafs das Zahlwort als Attribut zur Verwendung komme, dafs man also beispielsweise ebenso von reifen Äpfeln als von sechs Äpfeln rede. So denkt auch der gemeine Mann: er sieht in den Zahlen Gegenstände der sinnlichen Wahrnehmung. Ganz begreiflich! Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die Zahl existiert: man operiert ja mit ihnen tagtäglich und sieht handgreiflich, wie Natur und Menschenleben durch arithmetische Einsichten beeinflufst werden. Was aber existiert, das mufs ich — so schliefst der gemeine Mann — sehen oder tasten können. Dasein heifst für ihn vor allem: durch die Sinne erfafsbar sein. Und doch wissen wir von so manchem, was nicht durch die Sinne erfafsbar ist. Ein Beispiel: Vor mir steht eine erwachsene Person. Meine Sinne werden affiziert, und so gewinne ich eine bestimmte komplizierte Empfindung (Wahrnehmung). Alsdann erfahre ich, dafs die Person der Vater von A, der Onkel von B, der Bruder von C, der Vorstand des Vereins D, das Mitglied der Akademie E ist u. s. w. Zu diesen Einsichten bin ich nicht dadurch gelangt, dafs ich die fragliche Person etwa noch genauer betrachtet (besehen, betastet u. s. w.) hätte, vielmehr dadurch, dafs man mir's gesagt hat. Zweierlei also habe ich gewonnen: Erstens eine Empfindung — zweitens gewisse Einsichten. Die Einsichten haben die Empfindung nicht beeinflufst, d. i. die Empfindung ist unverändert geblieben, auch nach dem Hinzutreten der Einsichten. Ferner: Die Einsichten stammen nicht aus den von der Person ausgehenden Sinnes-

[1]) Wie würde sich das Rechnen gestalten, wenn unsere Zählreihe aus lauter lauter disparaten Gliedern bestände?

[2]) Man druckt meistens, freilich fälschlicherweise, »zwei«.

[3]) Laplace. Die Stelle wird oft citiert. Vergl. z. B. A. L. Crelle, Journ. f. reine u. angew. Math. 1829, IV, S. 207 ff.; Rühlmann a. a. O. S. 21; Lorey und Dorschel a. a. O. S. 4 u. s. w.

reizen.[1]) Es existiert also gar manches psychische Phänomen, das nicht aus Sinnesreizen stammt, so vor allem die Vorstellungen von mancherlei Beziehungen: Mann und Frau — Kind und Eltern — Onkel und Tante — Bruder und Schwester — Herr und Knecht — Lehrer und Schüler — Freund und Feind — Heimat und Fremde — Ursache und Wirkung — Succession und Coexistenz u. s. w. Alle diese Vorstellungen schliefsen sich zwar an Sinnesempfindungen bezw. an Sinnesreize an, stammen aber nie aus Sinnesreizen.

Zu den Beziehungsvorstellungen gehört auch die Vorstellung der Gleichheit (Identität) und demgemäfs auch die Zahlvorstellung, insofern es sich bei ihr, wie wir bereits wissen, um ein Vergleichen zweier Reihen handelt. Die Zahlvorstellung ist ein Vergleichungsergebnis und dementsprechend die Zahlvorstellung so wenig sinnlich oder anschaubar wie irgend eine der andern Beziehungen.[2]) Kurz: Die Zahl ist nicht eine Eigenschaft der Dinge.

Zu dem gleichen Resultate gelangt man übrigens auch durch folgende Betrachtungen.[3]) Denken wir uns den Fall: Die Person A erhält eine blaue Blüte, die Person B dagegen die Ilias. A soll ihren Gegenstand der Farbe nach, B den ihrigen der Zahl nach bestimmen. A weifs genau, was sie soll; B weifs es nur dann, wenn sie erfährt, ob die Gesänge oder die Verse oder sonst irgend was gezählt werden sollen. A wird sagen, die Blüte sei blau; B dagegen wird von 24 Gesängen oder so und so viel Versen u. s. w. reden. Man sieht: die blaue Farbe kommt der Blüte unabhängig von unserer Willkür zu, die Blüte hat eben das Vermögen, gewisse Lichtstrahlen zurückzuwerfen, andere teilweise oder ganz zu absorbieren; daran kann unsere Auffassung nicht das Mindeste ändern. Dagegen darf man nicht sagen, dafs der Ilias an sich die Zahl 1 (ein Gedicht) oder 24 (Gesänge) oder irgend eine andere Zahl zukomme; sie kommt ihr höchstens in Bezug auf unsere willkürliche Auffassung zu. Die Farbe ist eben eine Eigenschaft der Dinge, die Zahl aber nicht.[4])

Schliefslich bedenke man noch dies.

---

[1]) Dafs diese Einsicht indirekt durch Sinnesreize (durch Sprachlaute) vermittelt ist, das kommt hier selbstverständlich nicht in Betracht.

[2]) Über die Natur der Beziehungsvorstellungen vergl. J. H. v. Kirchmann, Die Lehre vom Wissen. S. 31 ff. Philosophie d. W. 1, S. 265 ff.; O. Foltz, Das Denken. Deutsche Blätter f. erz. U. Herausg. v. Mann. 1888, Nr. 15—19.

[3]) Frege, Grundlagen der Arithmetik. S. 27 ff. Regener, Über die Zahl a. a. O. S. 4. Sigwart a. a. O. II, S. 41.

[4]) Vergl. die Äufserung Berkeleys bei Frege a. a. O. S. 33. Ferner: Regener a. a. O. S. 5. Schuppe a. a. O. S. 404.

Gesetzt, die Zahl wäre eine Eigenschaft der Dinge, genau so wie die Farbe, die Glätte u. s. w. Was würde daraus folgen? — Sehen wir zu. Es giebt bekanntlich zweierlei Dinge, äufsere und innere. Man denke sich nun eine Anzahl äufsere Dinge, etwa drei Nüsse, und aufserdem die gleiche Anzahl innere Dinge, etwa drei Gefühle. Die Nüsse sind durch die Sinne erfafsbar, die Gefühle sind es nicht. In jenem Falle wäre also die Drei sinnlich wahrnehmbar, in diesem dagegen nicht. Daraus würde folgen entweder: die Zahl ist sinnlich wahrnehmbar — oder: sie ist nicht sinnlich wahrnehmbar. Im ersten Falle wäre die Zahl nicht auf innere, im zweiten nicht auf äufsere Dinge anwendbar. Diese Folgerungen widerstreiten der Erfahrung, müssen also auf einer falschen Voraussetzung beruhen. Kurz: die Zahlen sind nicht Eigenschaften der Dinge. Man kann wohl zugeben, dafs sich beispielsweise die Zahlangabe »drei Nüsse« an gewisse sinnliche Eindrücke anlehne, aber weiter nichts. »Die Drei darin sehen wir nicht unmittelbar, sondern wir sehen etwas, woran eine geistige Thätigkeit [1]) anknüpfen kann, welche zu einem Urteile führt, in dem die Zahl Drei vorkommt.« [2]) Die Zahl ist eben ein Erzeugnis der Spontaneität des Menschengeistes. Mit Rücksicht darauf halten sie manche Denker für etwas lediglich Subjektives. [3]) Dabei übersieht man freilich, dafs die Zahl immer etwas Objektives aussagt. Will der Lehrer etwa nichts Thatsächliches aussagen, wenn er angiebt, seine Klasse bestehe aus 45 Mädchen und 32 Knaben?

Da die Zahlvorstellungen zu den Beziehungsvorstellungen gehören, so können sie auch nicht in der Weise entstehen wie die »Seinsvorstellungen« (Aufsenperzeptionen). Die »Seinsvorstellungen« entstehen aus Sinnesempfindungen, und diese werden durch Sinnesreize veranlafst. Die Beziehungsvorstellungen lehnen sich zwar an

[1]) Es ist aufser Frage, »dafs es sich bei der Bildung der Zahlbegriffe darum handelt, spontane Thätigkeiten, die durch sinnliche Eindrücke wohl veranlafst, aber nicht notwendig erzeugt werden, für das Bewufstsein zu fixieren .... Wenn irgend etwas, so erweist sie (die Zahl) sich als eine freie Schöpfung unseres seine eigenen Thätigkeiten zum Bewufstsein bringenden Denkens und ist darum, sobald sie erst einmal entstanden ist, in ihren Weiterentwicklungen von allem Sinnlichen absolut unabhängig.« Sigwart a. a. O. II, S. 42.

[2]) G. Frege a. a. O. S. 33. Vergl. auch: Knilling, Zur Ref. d. R. I, S. 34. 38 u. 42. — Der Schein, als wäre die Zahl eine Eigenschaft der (äufsern) Dinge und mithin sinnlich wahrnehmbar, drängt sich namentlich da auf, wo die zu zählenden Dinge gleich oder wenigstens sehr ähnlich sind, z. B. wenn es sich um Geldstücke, Knöpfe, die Augen der Dominosteine und ähnliche Dinge handelt.

[3]) Gauss z. B. sagt: »Die Zahl ist blofs unseres Geistes Produkt.« Mitgeteilt bei Kronecker a. a. O. S. 265.

sie an, entstehen aber nicht aus ihnen. Klar sein heifst demnach bei den Beziehungsvorstellungen auch ganz etwas anderes als bei den »Seinsvorstellungen«; es wäre also unberechtigt, zu fordern, die Beziehungsvorstellungen sollten in der Weise klar sein, wie die Seinsvorstellungen es sind und sein können.[1])

Wer dies bedenkt, wird nicht in Versuchung geraten, mit Knilling (Zur Ref. d. R. I. S. 10, 11, 28 und 29) zu sagen: »Die Zahlbezeichnung (der Name oder die Ziffer) allein ist der wahre und eigentliche Gegenstand des Rechnens. Alles Rechnen ist im Grunde genommen Sache des Ohrs und der Lippen, blofse mechanische Fertigkeit, nicht aber Bethätigung des Vorstellensvermögens oder irgend einer andern Verstandeskraft.« Als ob die Beziehungsvorstellungen nicht etwas eben so Wirkliches und Wertvolles als die Seinsvorstellungen wären!

(Schlufs folgt.)

---

[1]) Es ist für das ganze Wesen des mathematischen Wissens ausschlaggebend, dafs die Zahlvorstellungen zu den Beziehungs- und nicht zu den Seinsvorstellungen gehören. Die Seinsvorstellungen sind so kompliziert, dafs es in den meisten Fällen nicht gelingt, sie bis zu voller Deutlichkeit durchzuarbeiten. Die Beziehungsvorstellungen dagegen sind ganz einfach, so dafs man sie entweder ganz oder gar nicht erfafst hat. Überall, wo es sich um Beziehungen handelt (namentlich auf dem Gebiete der Mathematik) kann der Denkstoff mit verhältnismäfsig geringem Mühaufwand in seiner ganzen Ausdehnung gewonnen werden; daher auf diesem Gebiete wirklich exakte Denkresultate. Freilich die Stärke der Mathematik (die Resultate sind vollständig evident — es ist möglich, das induktiv Erkannte mit Hilfe weniger Grundprinzipien deduktiv zu verarbeiten — die Begriffsbildung macht nur geringe Mühe u. s. w.) beruht auf ihrer Schwäche (die Mannigfaltigkeit des Individuellen ist begrenzt, d. i. das Erfahrungsmaterial, aus dem sich die Denkprozesse aufbauen, ist weniger mannigfaltig als da, wo es sich um Seinsvorstellungen handelt). Vergl. auch: Heymans a. a. O. S. 157. Rühlmann a. a. O. S. 26. Sigwart a. a. O. II, S. 54.



B Mitteilungen

1. Zur Bewegung auf pädagogischem Gebiete

Gegen die Ausführungen des Seminardirektors Voigt über die Simultanschule wendet sich Provinzial-Schulrat Kannegiefser in Cassel in zwei Abhandlungen: »Die konfessionelle Volksschule« (Die christliche Welt 1894, Nr. 2 u. 3),[1] »Das zukünftige Volksschulgesetz in Preufsen« (Rhein. Blätter 1894, II. Heft). Wenn Voigt gegen die paritätische Schule geltend macht, dafs ihr ein einheitliches, fest bestimmtes und in sich zusammenhängendes Erziehungsideal fehle und eine völlige Unvereinbarkeit zwischen den sittlich-religiösen Grundanschauungen der Evangelischen und Katholiken behauptet, so sagt Kannegiefser: »Wenn es so wäre, dann wäre allerdings nicht blofs gemeinsame Erziehung, sondern jede Lebensgemeinschaft zwischen den Parteien ausgeschlossen. Dann aber müfsten wir die Hoffnung auf ein inneres Zusammenhalten des deutschen Volkes überhaupt aufgeben. Dann existierten in Deutschland zwei Menschenklassen, die nichts mehr mit einander gemein hätten; dann wäre der Tod unseres Volkes, sein eigener Zerfall besiegelt. Denn ein Volk, das keine gemeinsamen sittlichen Grundgedanken, keine gemeinsamen sittlichen Mafsstäbe mehr hat, ist kein Volk mehr. Es ist dem Untergange, der inneren Auflösung unrettbar verfallen.« . . »Wer als evangelischer Christ unter Katholiken, wer als katholischer Christ unter Evangelischen gelebt hat, dem mufs diese Aufstellung, auf die das Todesurteil für die paritätische Volksschule von dem Redner des Evangelischen Schulkongresses gegründet wird, als eine Ungeheuerlichkeit erscheinen.« »Wie unser deutsches Volk noch heute, Gott sei Dank, bei Katholiken und Protestanten eine gemeinsame sittliche Grundanschauung hat, so fehlt es ihm auch nicht an einer gemeinsamen religiösen Grundanschauung. Es ist die christliche. Wo nicht bösartige Hetzerei die Herzen auseinander gerissen hat, versteht der Katholik und Protestant recht gut, dafs sie schliefslich auf einem und demselben Grunde stehen. Er heifst Jesus Christus. Mögen die religiösen Lehrsätze verschieden formuliert sein, ihr Inhalt, soweit er von

---

[1]) Diese Abhandlung ist zwar nicht mit dem vollen Namen des Verfassers unterzeichnet, sie läfst aber über ihren Urheber keinen Zweifel zu.

einem gläubigen Herzen erfaſst ist, stimmt näher zusammen, als die Fanatiker des Dogmas zugeben wollen.« . . »Wie es der rechte christliche Religionsunterricht auch in seiner streng konfessionellen Ausprägung nicht daran fehlen lassen darf, die christliche Gemeinschaft mit den anderen Konfessionen zu betonen und das Gute und die eigentümlichen Gaben, die andere Konfessionen haben, anzuerkennen, so kann die Lebensgemeinschaft in der christlichen, paritätischen Schule sich in ihrer erziehenden Einwirkung auf die Schule auf diesen gemeinsamen christlichen Grund stützen: er ist stark genug dazu. Daſs also eine Lösung der christlichen Erziehungsaufgabe in der paritätischen Schule ein Ding der Unmöglichkeit sei, können wir dem Redner des deutschen Evangelischen Schulkongresses zu Dresden unter keinen Umständen zugeben.«

Zu dem zweiten Einwande Voigts, daſs in der paritätischen Schule die Religion nur eine peripherische Stellung einnehme und nicht mehr der Mittelpunkt sei, bemerkt Kannegieſser, daſs die Religion als Gesinnung auch in der paritätischen Schule die Zentralstellung einnehmen könne, das hänge weniger von der Organisation ab, als davon, daſs die Lehrer lebendige christliche Persönlichkeiten seien. Wenn als dritter Gegengrund angeführt wird, daſs die Religion nicht mehr das Einheitsband zwischen den verschiedenen Fächern abgeben könne, so ist zuzugeben, daſs manche Anlehnung unterbleiben wird, — »aber weshalb der Geschichtslehrer nicht auch in der paritätischen Schule auf den Segen des Christentums, der Lehrer des Deutschen auf den religiösen Wert der deutschen Lyrik eines Klopstock, Hölty, Uhland, Claudius gleichzeitig zu evangelischen und katholischen Kindern reden dürfe, weshalb nicht katholische und evangelische Schüler aus demselben Lesebuche die ergreifenden religiösen Ergüsse evangelischer und katholischer Dichter, an denen unsere Lesebücher so reich sind, kennen und lieben lernen, ist nicht einzusehen. Das ist eben der Segen der paritätischen Schule, daſs die katholischen Schüler auch von dem Geist und Leben der Evangelischen gelegentlich etwas Gutes zu hören bekommen und umgekehrt.«

Selbstverständlich will Kannegieſser nicht die zwangsmäſsige Simultanschule »Mögen die Vertreter der Staatsgewalt, die Gesetzgeber und die Leiter der Verwaltung, von der Notwendigkeit einer gewissen Ausgleichung zwischen den konfessionellen Gegensätzen bei uns in Deutschland noch so tief durchdrungen sein, mag ihre Überzeugung noch so tief in der vaterländischen Geschichte begründet sein, daſs das politische Heil des Vaterlandes, das Zusammenhalten des deutschen Reiches diese Ausgleichung gebieterisch fordert: der Staat soll sich hüten, auf diesem Gebiete allzuweit mit Zwangsmaſsregeln vorzugehen. Wo die paritätische Schule nur durch staatlichen Zwang durchgeführt werden könnte, würde sie voraussichtlich mehr eine Quelle des Unsegens als des Segens sein.« . . Aber der Staat soll die paritätische Volksschule nicht kraft des Gesetzes verbieten, er soll sie frei geben, wo die Nächstbeteiligten sie ihren Bedürfnissen entsprechend finden. Wir fügen hinzu: er soll sich darauf beschränken, den christlichen Charakter der Volksschule aufrecht zu erhalten, »unter möglichster Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse.« . . »Diese ‚möglichste Berücksichtigung' wird bestehen in der Sorge für konfessionellen Religionsunterricht der Schüler verschiedener Konfession, in der Zusammensetzung der lokalen Schulverwaltungsbehörde aus Angehörigen der verschiedenen Konfessionen in dem entsprechenden Zahlenverhältnis, in der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, in der Mitwirkung der kirchlichen Behörden bei der Leitung des Religionsunterrichts und in der Zusammensetzung der staatlichen Aufsichtsbehörden. Bis zu dieser Grenze haben sich die gesetzlichen Forderungen des Staates bezüglich des

konfessionellen Charakters zu erstrecken.« . . »Der Entschliefsung der Schulgemeinden aber würde anheimzustellen sein, ob sie über dieses Mafs, etwa bis zur Errichtung konfessionell völlig getrennter Schulen in ihrem Bereich, hinausgehen wollen.«

Zr.

---

2. K. Kehrbach, Geschichte des Unterrichtswesens

In den Jahresberichten für neuere deutsche Litteraturgeschichte (Stuttgart, Göschensche Verlagshandlung 1893, II. Bd., 1 Abt.) giebt K. Kehrbach eine Übersicht über die neueren pädagogischen Erscheinungen, und zwar in folgenden Abteilungen; 1. Geschichte der Pädagogik, Gesamtdarstellungen, häusliche Erziehung, Prinzenerziehung, Methodik einzelner Fächer. 2. Einzelne Persönlichkeiten: Theoretiker älterer Zeit, Philanthropinisten, Katholische Pädagogen, Pestalozzis Zeitgenossen, Herbart, Diesterweg, Schulmänner der verschiedenen Gegenden Deutschlands und Freunde des Schulwesens. 3. Unterrichtsanstalten, Universitäten und Akademien, Schulen. 4. Verschiedenes: Schulkomödie, Spiele und Feste, Schulmünzen, Fraternitas scholarium.

---

3. F. W. Dörpfeld, Gesammelte Schriften

Gütersloh, **C. Bertelsmann**

Von den Schriften Dörpfelds erscheint eine Gesamtausgabe, die wir angelegentlich empfehlen können. Bis jetzt sind folgende Arbeiten in dieser Sammlung herausgegeben worden:

I. Band: Beiträge zur pädagogischen Psychologie.
  1. Über Denken und Gedächtnis. 5. Aufl.
  2. Die schulmäfsige Bildung der Begriffe. 2. Aufl.

II. Band: Zur allgemeinen Didaktik.
  1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. 2. Aufl.
  2. Der didaktische Materialismus. 3. Aufl.

III. Band: Religionsunterricht.
  1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl.
  2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens: Enchiridion der biblischen Geschichte. 4. Aufl.

---

4. L. Strümpell, Pädagogische Abhandlungen

Leipzig, **Georg Böhme**

Folgende Hefte sind bis jetzt erschienen:

1. Die Verschiedenheit der Kindernaturen.
2. Die Pädagogik Kants und Fichtes.
3. Das System der Pädagogik Herbarts.
4. Die Universität und das Universitätsstudium.

Auch diese Sammlung des Altmeisters herbartischer Philosophie und Pädagogik begrüfsen wir freundlichst und empfehlen sie unsern Lesern.

5. Einige Gedanken zur Schulreform aus P. A. Pfizers „Briefwechsel zweier Deutschen“

Mitgeteilt von **C. Schubert**

Am Ende der Schulreform werden wir nie anlangen, denn der Fortschritt der Zeit bedingt neue Formen auch für das Bildungswesen. Wie langsam aber gerade auf diesem Gebiete berechtigte Forderungen verwirklicht werden, wird einem recht deutlich, wenn man Bücher der pädagogischen Reform-Litteratur aus dem ersten Drittel unseres Jahrhunderts mit dem am Ende desselben Erreichten vergleicht. Besonders die Zeit vor 1848 war reich an Vorschlägen für die Reform des Bildungswesens, hauptsächlich die aufstrebenden Realschulen betreffend. Leider hat die dem Jahre 1848 nachfolgende zu starke Reaktion neben den weitgehenden politischen meist die Republik fordernden Vorschlägen auch das Wertvolle in der pädagogischen Strömung erstickt. Ein wenig bekannter Schulreformer ist Paul Achatius Pfizer, der ältere Bruder des aus der Litteraturgeschichte bekannteren lyrischen Dichters Gustav Pfizer. Jener hat in seinem beim Erscheinen grofses Aufsehen erregenden »Briefwechsel zweier Deutschen« (Stuttgart, Cotta, 1831) auch des Schulwesens und seiner Reformbedürftigkeit gedacht. Die Schrift hat vorzugsweise politischen Charakter und erhebt Forderungen, die den Verfasser nötigten, aus dem Staatsdienste zu treten. Er war dann längere Zeit württembergischer Abgeordneter und gehörte mit Uhland der Opposition an.

Uns interessieren hier seine freimütigen Äufserungen über das Schulwesen, besonders das höhere. Zuerst verlangt er ausgiebigere Ausbildung der körperlichen Kräfte, die nun erst seit der Dezemberkonferenz und seit des Kaisers thatkräftigem Eintreten verwirklicht zu werden beginnt. Pfizer schreibt: »Für's Erste zeigt man sich um die Entwickelung und Ausbildung des Körpers, welche Griechen und Römern eine Sache von so grofser Bedeutung war, ganz unbekümmert, als ob Kraft, Gesundheit, Schönheit nur Nebendinge wären und der Leib nicht hundertfach auf die Seele zurückwirkte; als ob für einen kraftvollen mutigen Geist die rechte Wohnung ein siecher und verkrüppelter Körper wäre; als ob äufserer Anstand, Gewandtheit und freie Bewegung zur vollendeten Erscheinung des Menschen und zur lebendigen Wirksamkeit seiner Persönlichkeit nicht wesentlich gehörten. Es giebt freilich Geister von solcher Energie, dafs die Kränklichkeit des Körpers keine Gewalt über sie hat, oder dafs sie wenigstens bei dringenderen Anlässen sich darüber zu erheben im stande sind, aber in der Regel erzeugt erst das Gefühl der Kraft den Mut, und der kränkelnde, von seinem Körper abhängige Mensch ist in der Regel doch nur ein halber Mensch. — Das Verdienst, welches sich die Deutschtümler durch die Wiedereinführung der Gymnastik um die Erziehung erworben haben, wird jetzt auch in England und Frankreich anerkannt; dort sind jetzt die deutschen Turner gern gesehen, während in Deutschland das Turnen wieder in Vergessenheit kommt, teils weil man es für staatsgefährlich hält, teils weil so leicht ein Unglück dabei geschehen kann! . . . Propter vitam vivendi perdere causas ist unser Wahlspruch geworden, und in frühester Jugend schon wird durch eine verkehrte Lebensweise der Keim zu den langwierigen Übeln und Krankheiten gepflanzt, von denen in einem gewissen Alter nicht leicht Einer aus der gebildeten Klasse ganz frei bleibt.« Wir sehen, wie die durch die Freiheitskriege so populär gewordene körperliche Ausbildung schon damals 1831 in Folge der nach der Julirevolution eintretenden Reaktion wieder zurückging; erst in den siebziger Jahren mit dem erwachenden Nationalgefühl hat sie

von neuem Beachtung gefunden und ist dann durch Eitner, Raydt, Güfsfeld und unseren Kaiser erweitert und gefördert worden. Die Zeitschrift für Schulgesundheitspflege wie die neuen preufsischen Verordnungen von 1892 verfolgen die gleichen Tendenzen.

Der zweite Punkt der Kritik Pfizers betrifft das Dogma des klassischen Altertums, er eifert dagegen, dafs man den jugendlichen Geist beizeiten für das Leben abstumpft und ihn mit mechanischer Erlernung toter Sprachen abmattet. Man beschäftige sich auch in den Kreisen der Erwachsenen viel zu sehr mit einer abgestorbenen Vergangenheit. Zu deren Wiederbelebung und Fruchtbarmachung werde ein ganz anderes Mafs von Kräften als das des gewöhnlichen Menschen erfordert. Er ruft mit Recht aus: »Oder läfst sich von der Mehrzahl unseres erziehenden Philologen oder Humanisten behaupten, dafs in ihnen das Altertum lebe? Und was bei den Lehrern nicht der Fall ist, wird das bei den Schülern sein? Man behauptet wohl, es gebe nichts Lebendigeres als die Schriften der Alten; aber um in dieses Leben einzudringen, in einer fremden Welt heimisch zu werden, und in sich die Vergangenheit wieder zu erwecken, dazu gehört eine Fülle von schöpferischer Kraft und eine Reife des Geistes und der Einsichten, wie sie bei der Jugend nimmermehr zu finden ist. Über dem Exponieren der alten Schriftsteller, wie man es in den Schulen treibt, geht nur der Sinn für das wirkliche Leben verloren, ohne dafs man das der Vergangenheit sich aneignet. Die Alten haben aus ihrer Zeit geschöpft, und darum waren sie so lebendig, denn das Antike war neu, als jene Glücklichen lebten.

Bei uns hingegen werden zwölf Jahre des jugendlichen Lebens dem Studium einer toten Sprache geopfert, die man zuletzt doch weder sprechen noch schreiben lernt und dann schnell genug wieder vergifst, indem die Gelegenheiten, mit diesem unfruchtbaren Schatz zu prunken, immer seltener werden. Dafs aus der Schule der Alten, wie man zu sprechen pflegt, treffliche Männer hervorgegangen sind, beweist nichts für die ausschliefsliche Vortrefflichkeit des Lateinischlernens, des ewigen Übersetzens, des Versemachens und der Phrasendrechslerei. Nicht aus der Schule der Alten, sondern aus der Hand der Natur sind jene Männer hervorgegangen, und die Erlernung des Arabischen oder Persischen würde ihnen ungefähr die gleichen Dienste geleistet haben. Der schlechteste Stoff mufs für einen fähigen Geist, der sich daran übt, ein Mittel der Bildung werden. (Hier zeigt sich Pfizer in dem Irrtum der sogenannten »formalen Bildung« befangen.) Aber welchen Gewinn bietet die notdürftige so teuer erkaufte Kenntnis des Lateinischen der Masse der Jetztlebenden dar? Ist es etwa der antike Geist, den sie eingesogen, der klassische Schönheitssinn, den sie sich zu eigen gemacht haben? Es wäre in der That schlimm für uns, wenn die Denk- und Sinnesart der Alten aus ihren Schriften auf uns überginge: das gäbe nur im Leben unbrauchbare, mit der jetzigen Welt unzufriedene Menschen. Auf jeder Seite des Livius steht zu lesen, dafs Fürstenhafs das Lebensprinzip des römischen Freistaats, und dafs ein König das Gehässigste war, was ein Römer sich denken konnte. Nachgerade erfährt man, dafs die Griechen ungefähr ebenso dachten; aber kann und mufs deswegen der Republikanismus unter unserer klassisch gebildeten Beamtenwelt vorherrschen?

Gesetzt jedoch, wir könnten uns durch das Studium der Klassiker alle die eigentümlichen Vorzüge und Trefflichkeiten des Altertums aneignen, was wäre denn damit gewonnen? In Beziehung auf den Gehalt, den materiellen Reichtum an Gedanken und an Kenntnissen sind wir doch den Alten entschieden überlegen; aber auch die antike Geistesform, so einzig und vortrefflich sie ist, entspricht nicht den

Bedürfnissen unser Zeit und wird eben deswegen bei uns zur toten Form. Alle Erzeugnisse der Rede, Schrift und Kunst, die sich streng an die antike Form und Weise halten, sind nur totgeborene Kinder, denn wir schreiben und dichten ja nicht für Griechen und Römer, sondern für unsere Zeitgenossen.« So schrieb Pfizer schon 1831, aber erst in unseren Tagen wurde der lateinische Aufsatz beseitigt. Am 1. April 1892 traten die neuen Verordnungen der preufsischen Regierung in Kraft, die wenigstens hierin einige Wandlung schufen; freilich ist man noch immer auf halbem Wege stehen geblieben (vergl. Rein, Am Ende der Schulreform,²S. 32). Was die metrischen Versuche anbelangt, so waren dieselben auf den meisten Gymnasien schon beseitigt, nur auf den Fürstenschulen werden sie wohl noch als gelehrter Sport weiterbetrieben. Als Kuriosum will ich übrigens aus eigner Erfahrung noch erwähnen, dafs auf dem Dresdner königlichen Gymnasium die Schüler der Unterprima durch ein Jahr (1878) griechische freie Aufsätze (!) anfertigen mufsten; die kläglichen Resultate waren des aufgewendeten Schweifses nicht wert. Fr. A. Wolf äufserte sich wie Luther und Ernesti entschieden gegen das Griechischschreiben. Als man beim Abiturientenexamen einen griechischen Aufsatz verlangte, erklärte derselbe, unter 100 Schulmännern und Schulvorstehern in ganz Deutschland würde ein solcher Aufsatz nicht von 10 nur erträglich geschrieben werden können. »Diejenigen, die können hierin den Mund zum Fordern weit aufthun, die keine solchen Forderungen selbst zu erfüllen vermögen.«

---

6. Ferienkurse in Jena

(Summer Courses in Jena, Cours de Perfectionnement à Jena)

August 1895: A. Naturwissenschaften: Astronomie, Botanik, Physik, Zoologie. B. Hygiene, Psychologie und Pädagogik. C. Sprachkurse für Ausländer, Litteratur und Geschichte.

A. Naturwissenschaften. (Die Kurse A. und B. beginnen Montag, den 5. August, und enden am 17. August 1895.) 1. 8—9 Uhr: Grundbegriffe der Naturlehre vom heutigen Standpunkte aus (Raum, Zeit, Masse, Kraft, Energie, Entropie etc.): Prof. Dr. Auerbach. 2. 9—10 Uhr: Über Bau und Leben der Pflanzen unter Vorführung von pflanzenphysiologischen Experimenten, die für den Schulunterricht wichtig sind: Prof. Dr. Detmer. 3. täglich: Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten (Versuche über Assimilation, Pflanzenatmung und Turgorerscheinungen, Pilzkulturen, Experimente mit dem Auxanometer sowie dem Klinostaten etc.): Prof. Dr. Detmer. 4. 10—11 Uhr: Anleitung zu physikalischen Experimenten: Prof. Dr. Schaeffer. 5. 11—12 Uhr: Moderne physikalische Demonstrationen: Prof. Dr. Auerbach. 6. 2—4 Uhr: Zeit- und Ortsbestimmung mit praktischen Übungen auf der Sternwarte. (Die verschiedenen Methoden zur Bestimmung der Zeit, des Azimuthes und der geographischen Länge und Breite; Übungen im Gebrauch der astronomischen Instrumente, insbes. des Spiegelsextanten, des Spiegelprismenkreises und des Theodolithen; praktische Ausführung jener Bestimmungen): Dr. Knopf. 7. 3—4 Uhr: Demonstration elektrischer und magnetischer Messungen: Dr. Straubel. 8. 4—6 Uhr: Anleitung zu anatomischen Arbeiten mit besonderer Berücksichtigung der Wirbeltiere. Dr. Drüner. 9. 6—7 Uhr: Anleitung zu Untersuchungen mit Spektral- und Polarisationsapparaten: Dr. Gänge. 10. 7—8 Uhr: Übungen im Glasblasen: Glasbläser Haak.

B. Hygiene, Psychologie, Pädagogik. 1. 12—1 Uhr: Schulhygiene: Infectionskrankheiten bei den Schulkindern, Schulkrankheiten, Anlage und Bau von Schulhäusern, Beleuchtung, Heizung und Ventilation von Schulen, Einrichtung der Schulzimmer, Subsellien, Hygiene des Unterrichts: Hofrat Prof. Dr. Gärtner. 2. 5—6 Uhr: Physiologische Psychologie: Parallelismus der physiologischen und psychischen Prozesse, allgemeines Schema der letzteren, Lehre von den Empfindungen, Webersches Gesetz, Lehre von den Gefühlstönen und Affekten, Lehre von den Erinnerungsbildern oder Vorstellungen, Gesetze der Ideenassociation, Aufmerksamkeit, Ich-Vorstellung, Lehre von den Handlungen, Reaktionszeiten, Ausdrucksbewegungen, Willensvermögen: Prof. Dr. Ziehen. 3. 8—9 Uhr: Pädagogik: Grundzüge der Lehre vom erziehenden Unterricht nach ihren ethischen und psychologischen Voraussetzungen: Prof. Dr. Rein.

C. Sprachkurse, Litteratur, Geschichte. I. Elementarkursus in der deutschen Sprache für Ausländer: Rektor Scholz. (Vom 5. bis 25. August.) Der Elementar-Kursus hat in erster Linie das Sprachgefühl zu pflegen; mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken in einfacher Form ist sein Ziel. Zahlreiche und planmäfsig angeordnete Sprechübungen sind das Hauptmittel zur Erreichung dieses Zieles. Alle Stunden tragen daher den Charakter der fast ausschliefslich deutschen Conversation. Grammatische Übungen schliefsen schliefsen sich an den gelesenen und besprochenen Stoff an.

Der Kursus umfafst 18 Stunden (täglich eine) und 6 Spaziergänge, welche zu dem Unterricht in enger Beziehung stehen. Leitende Gesichtspunkte für letzteren sind 1. Grundlage der Sprechübungen ist die Anschauung. Den Stoff liefert Jena und dessen Umgebung. 2. Wo die Anschauung nicht möglich ist, tritt die Umschreibung (Erklärung mit Hilfe des schon vorhandenen Sprachvorrates) ein. 3. Ist letztere zu schwierig oder zu zeitraubend, so wird die Übersetzung zu Hilfe genommen. Schriftliche Übersetzungen sind ausgeschlossen. Der Übungsstoff umfafst etwa folgende Einheiten: 1. Jena und Umgebung. 2. Die Schlacht bei Jena (1806). — 3. Schiller in Jena (1789—1799: a) seine Berufung; b) der Schillergarten; c) seine Heirat; d) Freundschaft mit Goethe. — 4. Goethes Erlkönig (Entstehung und Erklärung). — 5. Luther in Jena (Schlufsübung, auf Grund kurzer Stichworte von den Teilnehmern selbst zu entwerfen). Den Stoffeinheiten entsprechen folgende Ausflüge: zu 1: Schweizerhöhe — Stern — Forst; zu 2: Landgrafenberg — Schlachtfeld; zu 3a: Gang durch die Stadt; Besichtigung der Schillerhäuser; zu 3b: Besuch des Schillergartens; zu 3c: Ausflug nach Wenigenjena; Besuch der Kirche; zu 4: Spaziergang zum Erlkönig und nach Kunitz. Abschliefsend (auf Wunsch): Fahrt nach Weimar; dort Besuch des Schillerhauses und des Goethe-Nationalmuseums.

II. Sprach- und Litteraturkursus für Fortgeschrittenere: Dr. Rausch. (Vom 5. bis 25. August.) Die mündlichen und schriftlichen Übungen in der deutschen Sprache werden angeknüpft an die Vorträge (Konversationen) über die litteraturgeschichtlichen Erinnerungen Jenas und Weimars. An die meisten Vorträge schliefsen sich Besuche der klassischen Stätten in Weimar und Jena. Auf Wunsch werden auch zwei Tagesausflüge nach der Wartburg und nach Schwarzburg unternommen. Schiller — Jena. 1. Das Wichtigste aus der Geschichte der Universität Jena; 2. Die drei Schillerhäuser und der Schillergarten; 3. Die Kirche in Wenigenjena, in der sich Schiller trauen liefs; 4. Die Freundschaft Schillers und Goethes; 5., 6. und 7. Einführung in Schillers Wallenstein. Goethe — Weimar. 8. Weimars Fürstenhaus; 9. Schlofs und Park zu Weimar mit Goethes Gartenhaus; 10. Das Schillerhaus in Weimar; 11. Das Goethehaus; Die Fürstengruft; 13., 14. und 15. Einführung in

Goethes Hermann und Dorothea. Luther — Wartburg. 16. Die Wartburg zur Zeit der Minnesänger; 17. Luther auf der Wartburg; 18. Luther im Gasthof zum Bären in Jena.

III. Staatengeschichte im 18. und 19. Jahrhundert, mit besonderer Betonung der Entwicklung des internationalen politischen Lebens. Geschichte der Idee vom Staat und der Entwicklung des Staatensystems. Grofsmächte. Internationale Konflikte. Allgemeine politische Fragen. Politischer Fortschritt: Prof. Dr. Brückner.

Das Komitee:

Dorothea Beal, **Principal of the Cheltenham Ladies College.**

Dr. E. E. Brown, **Professor a. d. Universität Berkeley, Californien.**

Dr. J. J. Findlay, **Direktor d. Lehrerbildungsanstalt, College of Preceptors, in London.**

Kristine Frederiksen, **Kopenhagen.**

Dr. Ch. de Garmo, **Präsident des Swarthmore College. U. S. A.**

Dr. Har. Hjärne, **Professor a. d. Universität Upsala.**

Dr. G. Stanley Hall, **Professor a. d. Clark Universität Worchester, Mass.**

Dr. W. T. Harris, **Washington, Departement of the Interior, Bureau of Education.**

Dr. E. J. James, **Professor a. d. Universität in Philadelphia.**

M. Jost, **Inspecteur général de l'Instruction Publique Paris, Membre du Conseil supérieur.**

Dr. Kármán, **Professor a. d. Universität in Budapest.**

Dr. G. W. Lagerstedt, **in Stockholm.**

Helene Lange, **Herausgeberin d. Monatsschrift „Die Frau" in Berlin.**

Dr. Fr. McMurry, **Direktor in Buffalo. U. S. A.**

Fr. W. Parker, **Direktor in Englewood Chikago.**

A. Paulsen, **Direktor der Volkshochschule in Ryslinge, Dänemark.**

M. E. Sadler, M. A., **Secretary to the Oxford Delegates for University Extension.**

Anna Sandström, **Stockholm.**

G. E. Shaw, B. A. **Professor in Toronto, Canada.**

Dr. E. Schwartz, **Rektor in Stockholm.**

Dr. J. M. Vold, **Professor a. d. Universität in Christiania.**

Dr. Th. Wiget, **Seminardirektor in Rorschach Schweiz.**

Dr. Hermann Trier, **Kopenhagen.**

Dr. W. Detmer, **Professor a. d. Universität in Jena.**

Dr. W. Rein, **Professor a. d. Universität in Jena.**

Geschäftliche Mitteilungen. A. Kosten: I. Einschreib-Gebühren 5 M. II. Honorare: 1. Für jede Vorlesung aus Gruppe A, B und C III, je 12 Stunden, 15 M; 2. Für je einen Sprachkursus, 18 Stunden und 6 Ausflüge umfassend, 30 M. B. Wohnungen werden im Botanischen Institut, Erdgeschofs, nachgewiesen. Mietpreis durchschnittlich 10 M für eine Woche. Volle Pension 25 M in der Woche. C. Zusammenkunft der Teilnehmer: Täglich von Abends 8 Uhr ab im „Burgkeller", 1 Treppe. D. An den Vorlesungen in Gruppe A und B No. 1 können nur Herren teilnehmen. Dagegen ist die Beteiligung von Damen an den Kursen B 2 und 3 und C 1—3 willkommen. E. Die Kurse beginnen Montag, den 5. August, und werden teils am 17., teils am 25. August geschlossen. Anmeldungen nehmen entgegen und nähere Auskunft erteilen

Jena, im Februar 1885 Prof. Detmer und Prof. Rein



C Besprechungen

I Philosophisches

Arthur Drews: Kants Naturphilosophie als Grundlage seines Systems. Berlin, Mitscher & Röstell. 1894. XVI. 497.

Fast alle neuern Richtungen der Philosophie berufen sich auf Kant, als ihren eigentlichen Urheber. Und sie haben in gewisser Weise recht. Man kann bei Kant die Ansätze wohl zu allen möglichen Gedanken in der Philosophie finden, wenn schon zumeist nur die Ansätze. So auch zu dem Monismus im Sinne von Hartmann. Im letzten Hefte des 20. Bandes der Zeitschrift für exakte Philosophie wurde ein Buch: Die Verjüngung der Philosophie von Segall-Socoliu besprochen, welches versucht, den Pantheismus als die eigentliche Meinung oder doch Konsequenz von Kant vorzutragen.

Etwas ähnliches hat Drews im Sinne. Er meint zwar nicht, dafs Kant selbst aus seinen Prämissen die Konsequenz des Pantheismus oder Monismus gezogen habe, aber er sucht nachzuweisen, dafs der Keim zur Schellingschen Naturphilosophie schon sehr deutlich bei Kant vorhanden sei. »Die Naturphilosophie Schellings ist die Vollendung der kantischen Naturphilosophie, und insofern ist nicht Schelling, sondern Kant selbst Begründer und Vater derjenigen philosophischen Disziplin, die heute als ein abschreckendes Beispiel dafür gilt, wie man Naturerkenntnis nicht treiben soll ... Die ganze kritische Naturphilosophie Kants ist nur die vorkritische Naturphilosophie, gekleidet in die Formeln der Vernunftkritik und geschaut durch die Brille des transscendentalen Idealismus.«

Um dies nachzuweisen, durchmustert Verfasser Kants Naturphilosophie nach allen Seiten hin und giebt eine fast 500 Seiten lange Darstellung derselben, so ausführlich, wie dies wohl bisher noch nicht geschehen ist. Ob dies nötig war, ob es sich lohnt, so ausführlich darauf einzugehen, was man fast nicht weitläufiger bei Kant selbst lesen kann, soll hier nicht weiter untersucht werden. Dem Verfasser kommt es ja auch nicht allein auf eine objektive Darstellung an, sondern er sucht der Kantschen Naturphilosophie auch eine positive Seite abzugewinnen. Und diese positive Seite ist ihm der Monismus im Sinne von Hartmann. Schon in einem andern grofsen Werke, welches in der Zeitschrift für exakte Philosophie Bd. XX. S. 228 besprochen ist, hat Verfasser den nämlichen Zweck verfolgt. Da will er den Monismus darthun, kritisierend ausgehend

von der Idee Gottes oder des Absoluten, hier geht er aus von der Naturphilosophie und kommt zu demselben Ziele. Die Endergebnisse giebt Verfasser nun etwa in folgenden Betrachtungen, denen zum Teil ganz Richtiges beigemischt ist. So z. B. wenn er S. 355 bemerkt: »daſs es Gesetze giebt, unwandelbare, eherne Naturgesetze, daſs es möglich ist, sie durch Beobachtung aufzufinden und jederzeit ihre Wirksamkeit in dem Naturgeschehen nachzuweisen, das beweist, wie in allem Wechsel der Erscheinungswelt ein Etwas sein muſs, das sich selbst nicht verändert, wie dieser scheinbar so rastlos heraklitische Fluſs des Werdens und Vergehens nur der Ausdruck oder die wahrnehmbare Oberfläche eines sich hinter ihm verbergenden Wandellosen ist; das genügt völlig, um unsere Vorstellung der Substanz selbst dann nicht zu widerlegen und uns zur Aufsuchung dieser Substanz zu veranlassen, wenn der Zweck, den die Natur in allen ihren Gebilden festhält und dem sie durch alle ihre Verwandlungen hindurch nachstrebt, sich als eine bloſse Chimäre herausstellen würde. Der Philosoph mag wohl vom grünen Tische aus die Wahrheit des Substanzbegriffes bestreiten und das Sein in lautere Aktualität auflösen; der unbefangene Mensch besteht darauf, daſs, wo Handlung ist, auch ein Handelndes, wo Bewegung auch ein sich Bewegendes, wo Kraft ist, auch eine Substanz sein muſs. Er wird auch einer Auflösung der Materie in lauter Kräfte so lange mit Miſstrauen gegenüberstehen, bis man ihm gesagt hat, an welchem Sein diese Kräfte haften.« Weiter betont Verfasser, daſs der Naturforscher eine atomistische Gliederung der Natur annehmen muſs, mag er zunächst die letzten Einheiten substantiell oder dynamisch fassen, und daſs er sich von Kants Naturphilosophie vielfach deshalb abgewandt habe, weil die Kantische Dynamik nicht atomistischer Natur ist und weil es unmöglich scheint, die Kräfte atomistisch auseinander zu halten, so lange man nicht ihre Substanz bestimmt.

Ebenso bemerkt Verfasser: Der Philosoph wie der Naturforscher von heute teilt viel zu sehr das Vorurteil des Zeitgeistes gegen die Metaphysik, als daſs er sich nicht hüten sollte, die Substanz jener Kraft genauer zu bestimmen, aus Furcht, damit in die Untiefen jener Pseudowissenschaft (der Metaphysik) zu stürzen. Er hält es für wissenschaftlich, das Ding an sich des Stoffes für Kraft zu bestimmen, aber er hält es nicht mehr für wissenschaftlich, auch noch hinter diese Kraft zurückzugehen und sie an eine Substanz zu heften, welche selbst nicht mehr Stoff sein kann.«

Und wie bestimmt nun der Verfasser selbst dasjenige, was hinter der Kraft liegt? »Die Substanz dieser Kraft ist nicht der Stoff, ist auch nicht ein von der Kraft wesentlich verschiedenes Sein: die Substanz der Kraft ist vielmehr die Kraft selbst, sofern sie in allen ihren Äuſserungen mit sich selbst identisch bleibt. S. 359. Ist das nun eine Antwort? Heiſst das nicht idem per idem? Hat man Ursache, um dieser Antwort willen Hartmann so hoch zu preisen, als es Verfasser thut? Hartmanns eigentliches Verdienst in dieser Hinsicht sieht Verfasser nun darin, daſs er die letzten Einheiten, oder Monaden als ausgerüstet mit geistigen, wenn schon unbewuſsten Kräften, oder vielmehr bestehend in solchen Kräften betrachtet. »Alle Innerlichkeit der Materie ist Kraft. Die Materie besteht aus einer Vielheit von konstanten, individuell oder atomistisch gesonderten (Atom-) Kräften, die teils anziehender, teils abstoſsender Art sind. Alle Kraft aber ist ein Immaterielles oder [und hierin liegt die Übereilung] Geistiges und als solches unräumlicher Natur, das jedoch nur am und im Raum sich und seine innere Wesenheit zur Erscheinung bringt. . . Alle Kraft ist in ihrem letzten Grunde Wille.«

Soweit stimmt Verfasser Schopenhauer und Wundt zu, aber, so bemerkt er ganz richtig, Wille im allgemeinen giebt es nicht, der Wille ist immer auf ein be-

stimmtes Ziel gerichtet. Darum mufs jedes Willensmoment noch seine besondere individuelle Natur haben. Das ist die Idee oder Vorstellung.

»Kommt alle inhaltliche Bestimmtheit des Willens überhaupt nur erst durch die Vorstellung in ihn hinein, so werden wir auch nur in ihr das Prinzip der Individuation oder den Grund dafür zu suchen haben, dafs das Willensmoment A von dem Willensmoment B verschieden ist. . . Die Monade haben wir uns also zu denken als einen durch eine bestimmte Vorstellung eingeschränkten (individualisierten) Willen. Doch ist die ganze Thätigkeit der Monade unbewufst, nicht in dem Sinne, als wäre ihr keine Vorstellung eigen, sondern so, dafs dieselbe in ihr latent vorhanden ist. Nur da, wo diese latente Vorstellungsthätigkeit in Konflikt mit andern gerät, wird sie bewufst. Die Monade erfährt dann die Störung ihrer naturgemäfsen Thätigkeit oder den Konflikt selbst als Unlust. Das Atom will also und denkt, es fühlt Lust und Unlust.«

»Was vom Atom gilt, gilt aber nicht von der Materie; sie ist lebendig nur in ihren Elementen (Atomen), die sich abstofsen und anziehen, sich zu Körpern verbinden u. s. w. Haben sich diese aber einmal zum Atomkomplex des Körpers vereinigt und ist damit gleichsam ihre eigene Beweglichkeit gebunden, dann ist nicht der Körper als solcher beseelt, so wenig wie er als Körper bewufst ist. Das gilt nur von den Atomen.«

Nun fragt Verfasser: sind die so gedachten Atome dem Sein nach selbständig oder sind es nur Modifikationen Einer absoluten Substanz. Die erstere Ansicht nennt er Hylozoismus und verwirft sie. Er wendet sich also dem Monismus zu und zwar an der Hand Kants.

Wie Kant durch seine Lehre von dem ens realissimum, als der Allheit der Realität, von dem anschauenden Verstande Gottes u. s. w. den Pantheismus vorbereitet hat, ja ihm gewissermafsen schon verfallen ist, das möge man nachlesen in Thilos Darstellung der Kantischen Religionsphilosophie im 5. Bande der Zeitschrift für exakte Philosophie.

Auch der Verfasser benutzt diese Momente bei Kant, um darauf seinen eignen Monismus zu gründen. Jetzt erfahren wir, dafs auch die transscendente Natur noch nicht das Wesen im eigentlichen Sinne ist, dafs also auch die Bestimmung als Monade nur eine vorläufige Geltung hatte, wofern man die Monade als Substanz versteht, dafs es in der transscendenten Natur überhaupt keine Substanzen giebt — wir erfahren, dafs auch die transscendente Natur oder das Reich der Dinge an sich nichts weiter als Erscheinung ist. Das eigentliche Wesen, der letzte Grund auch der objektiven Erscheinungswelt, dies ist jenes Urwesen, worin Mechanismus und Teleologie, subjektive und objektive Erscheinungswelt, worin überhaupt alle Gegensätze aufgehoben und zur konkreten Einheit zusammengefafst sind, dies ist diejenige Substanz, der gegenüber alle übrigen Substanzen nur unselbständige Scheinsubstanzen sind, ist mit einem Worte die absolute Substanz, und alles, was wir aufser ihr betrachtet haben, sind nur Modi, Glieder, Funktionen derselben, in denen jene ihren Reichtum offenbart. So sinkt auch der Hylogoismus, der die einzelne Monade als etwas Selbständiges betrachtet, von seiner vermeintlichen absoluten Höhe zu einer blofs relativen Bedeutung herab, und wir sehen uns genötigt, die einzelnen Momente, die wir früher an der Monade unterscheiden mufsten, als Momente des All-einen Wesens zu betrachten. Wir sehen, wie dasjenige, was eigentlich den Unterschied der Monade von andern ausmacht, das principium individuationis, nämlich die Idee, nicht die Idee eines individuellen Wesens ist, sondern sie ist eine Idee des Absoluten selbst, und die Gesamtheit aller Individualideen der Monaden ist die Universalidee oder absolute Idee u. s. w.

Aber die Monade ist nicht blofs Idee, sie ist ebenso gut zugleich auch Wille. Die Idee würde niemals real sein, wenn

sie nicht durch diesen Willen erst zur Wirklichkeit erhoben würde.« So fafst Verfasser Hegel und Schopenhauer zusammen. Er schreibt dem Absoluten neben der absoluten Idee zugleich auch absoluten Willen zu und glaubt nun die Einheit von Natur und Gott wirklich begriffen zu haben, die zu erkennen und in Worten auszudrücken, das unbewufste Ziel aller (!) philosophischen Betrachtung bildet. (S. 441.)

Es braucht wohl zu dergleichen bekannten Ergüssen der Phantasie nichts hinzugefügt zu werden. Es sei hingewiesen auf die Abhandlung: Zur Religionsphilosophie und Metaphysik des Monismus, namentlich, was dort über Panpsychismus gesagt ist. (Diese Ztschrft I u. II) Nicht überflüssig ist es vielleicht an das Wort des Franzosen P. Janet zu erinnern: zwischen der bewufstlosen Idee Hegels und dem bewufstlosen Willen Schopenhauers wird nur der einen Unterschied finden, welcher besonders tief in die Geheimnisse der deutschen Phraseologie eingeweiht ist. O. F.

Lou Andreas Salomé: Friedrich Nietzsche in seinen Werken. Wien, Konegen, 1894. 263 S.

Nach dem sachverständigen Urteil Billroths ist das, was man das System Nietzsche nennt, von Anfang an nichts als eine Krankengeschichte, es sind Äufserungen, in denen ein an Leib und Seele schwer Erkrankter seine innern Erlebnisse darzustellen sucht. Denn man hat es hier nicht mit den Problemen der Philosophie oder irgend einer Wissenschaft zu thun, noch mit Philosophieren oder folgerechtem Denken, sondern immer nur mit »Ausdeutungen seines eigenen Seelenlebens«. Und dieses Seelenleben ist eben das eines Kranken. Darum kann es nicht auffallen, wenn es aus einem Extrem ins andere fällt, das Höchste bald in der mitleidsvollsten Hingebung sieht, bald im rücksichtslosesten Egoismus, bald Erregung der Affekte, bald Affektlosigkeit preist, bald Ekel bald Lust am Leben zeigt, bald für Richard Wagner bald gegen ihn sich begeistert u. s. w. Die Verfasserin macht daraus Perioden von Nietzsches Entwicklung.

Die Verfasserin des vorliegenden Buches ist eine langjährige Freundin und Bewunderin des Unglücklichen. Sie weifs mit aufserordentlicher Gewandtheit über Person und Schriften ihres Freundes zu schreiben. Sie sucht auch nach einer Art einheitlicher Methode seines Empfindens und äufsert sich darüber so: Erkennen bedeutet für ihn sich erschüttern lassen, von einem Erlebnis überwältigt werden, über den Haufen geworfen werden. Er nahm einen Gedanken auf, wie man ein Schicksal auf sich nimmt, das den ganzen Menschen ergreift und in Bann schlägt; er lebte den Gedanken noch viel mehr, als er ihn dachte, aber er that es mit einer so leidenschaftlichen Inbrunst, einer so mafslosen Hingebung, dafs er sich an ihm erschöpfte, und gleich einem Schicksal, das ausgelebt ist, fiel der Gedanke wieder von ihm ab. — Erst in der Ernüchterung, wie sie naturgemäfs einer jeden derartigen Erregung folgen mufste, liefs er seine überwundene Erkenntnis rein intellektuell auf sich wirken; erst dann ging er ihr mit still und klar prüfenden Verstande nach. Sein merkwürdiger Wandlungsdrang auf dem Gebiete philosophischer Erkenntnis war durch den ungeheuren Drang nach immer neuen Emotionen geistiger Art bedingt, und daher war für ihn vollkommene Klarheit stets nur die Begleiterscheinung von Überdrufs und Erschöpfung. Aber selbst in dieser Erschöpfung verlassen ihn seine Probleme nicht, der Überdrufs gilt nur ihren Lösungen, durch welche die Quelle der Erschütterung momentan verschüttet worden ist. Die gefundene Lösung war deshalb für Nietzsche jedesmal ein Signal zu einem Gesinnungswechsel, denn nur so liefs sich das Problem festhalten, die Lösung von neuem versuchen. Mit wahrem Hasse verfolgte er hinterher alles, was ihn zu ihr getrieben, alles, was ihm

geholfen hatte, sie zu finden. Eine Sache, die sich aufgeklärt hat, hört auf, uns etwas anzugehen.«

Unter Problem hat man hier nicht an philosophische Probleme zu denken, sondern an solche, wie sie etwa Richard Wagner oder auch Schopenhauer zu lösen versuchten.

Durch die geistreiche Art, wie die Verfasserin über ihren unglücklichen Freund zu plaudern versteht, der eben im einsamen Leiden seine Wollust und Befriedigung seiner Eitelkeit fand, wird man recht an folgende Worte Herbarts erinnert: »Wer seinen Lieblingsgedanken ohne Mafs nachhängt; wer seine Phantasie ein Spiel treiben läfst, das heftige Empfindungen steigert, die man bändigen sollte; wer äufsern Eindrücken sich zu sehr entzieht und die Bekanntschaft mit der Welt verliert; wer es vernachlässigt, das Gewagte seiner Vermutungen, das Ungewisse seiner Hoffnungen zuverlässigen Thatsachen gegenüberzustellen, anstatt Erkundigungen einzuziehen, anstatt Proben anzustellen, anstatt gründliche Wissenschaft zu studieren, lieber Meinungen ausbrütet und diesen seine Stimmung preisgiebt: der gräbt sich selbst die Grube, in welche ein leichter Zufall, der das Nervensystem schwächt, ihn hinabstofsen kann.« (Psych. als Wiss. II, § 168, VI, 448.) Das Obige ist ein Beispiel dafür.

Es ist nun gewifs sehr bedauernswert, wenn auch leider nicht etwas Ungewöhnliches, wenn ein einzelner auf diese Weise erkrankt. Aber viel beklagenswerter wäre es, wenn Billroth recht hätte, der sein Urteil über die Krankheit von Nietzsche auf all seine Bewunderer ausdehnen möchte und meint, »dieser Kerl (Nietzsche), der krank ist an Leib und Seele und darum alles Gesunde im Menschen für Krankheit, Fortschritt für Dekadence, Freiheit für Imbecillität, alles Edle für Greisentum hält, verdient überhaupt nur als ein gewisser ausgeprägter Typus unserer Zeit Beachtung. Ähnlich urteilt Max Nordau (Entartung II, 272—357). Noch bedenklicher sieht L. Stein (Friedrich Nietzsches Weltanschauung und ihre Gefahren. 1893) die Sache an, ihm ist Nietzsche ein Symptom, der dem instinktiven Kulturüberdrufs zahlreicher Gebildeter einen berauschenden Ausdruck gegeben hat und der nahe daran ist, der Modephilosoph zu werden.«

O. F.

Dr. **Th. Simon**: Leib und Seele bei Fechner und Lotze, als Vertretern zweier mafsgebender Weltanschauungen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1894. 118 S.

Fechners Bedeutung liegt auf dem Gebiete besonderer Einzelfragen, und auch hier nicht sowohl in deren Beantwortung als vielmehr in deren Aufstellung und der Anregung und den Versuchen, sie zu lösen. Hingegen hat seine allgemeine Weltansicht, die atomistische, materialistische, monistische, idealistische u. s. w. Elemente zu verschmelzen sucht, wenig Beachtung gefunden, sie ist von den meisten wohl nicht einmal ganz ernsthaft genommen. Etwas anders steht es um Lotze. Hier kommt mehr seine allgemeine Weltansicht in Betracht. Freilich ist dieselbe so vieldeutig, ja widersprechend von ihm selbst in den verschiedenen Zeiten dargestellt, dafs sie kaum als eine einheitliche philosophische Ansicht gelten kann.

Der Verfasser hat es nun unternommen, dieser beiden Männer Ansichten über Leib und Seele darzustellen. Und er thut dies mit grofsem Scharfsinn und in einer überaus klaren Ausdrucksweise, die nirgends die Unklarheiten oder Widersprüche verschleiert.

Beide, Fechner und Lotze, sind Schüler von Chr. Weisse. Durch dessen Einflufs sind beide von Haus aus Monisten. Bei Fechner ist dies von Anfang an hervorgetreten. Hingegen stellte sich Lotze anfangs ganz auf den Boden der naturwissenschaftlichen Atomistik oder richtiger des Leibniz-Herbartschen Monadismus. Aber Lotze ist immer weiter davon abgekommen und immer mehr hat er sich dem Monismus, der von

Anfang an sein Denken beherrschte, genähert.

Verfasser hat schon früher diese Wandlungen bei Lotze hervorgehoben.[1]) Hier stellt er dieses Hinübergleiten in den monistischen Idealismus auf dem Gebiete der Begriffe Leib und Seele und im Vergleich zu Fechner dar. So tritt der Monadismus Lotzes anfangs der synechologischen Ansicht Fechners zwar gegenüber, aber es macht sich hier wie so oft die Macht der Begriffe geltend. Es giebt im Grunde nur ein Entweder-oder. Entweder Pluralismus oder Monismus. Wer den Pluralismus nicht festhält, wird bei einiger Konsequenz zum substantiellen Monismus oder Idealismus getrieben. Eins der vielen Beispiele ist Lotze. »Lotzes System vom pluralistischen Realismus Herbarts herkommend, laviert anfangs zwischen diesem und dem monistischen Idealismus, um das Schiff auf dem goldenen Mittelwege zu erhalten. Doch die idealistische Grundströmung reifst das Fahrzeug mit sich fort, so dafs es zuletzt das Gestade seiner Ausfahrt gänzlich aus den Augen verliert.«

Bei Fechner wird die von ihm vertretene Ansicht von der Einheit der materiellen und der geistigen Welt nach den verschiedenen Seiten dargestellt und dabei hervorgehoben, dafs im Grunde genommen doch eigentlich nur die geistige Welt rechte Realität besitze und die materielle mehr im Sinne des Idealismus nur als eine Begleiterscheinung des Geistes in Betracht komme.

Am längsten verweilt Verfasser bei der Art, wie Lotze und Fechner die Einheit des Bewufstseins zu erklären suchen. Dies ist für Beide insofern ein unlösbares Problem, als beide eine einfache Seelensubstanz leugnen, die alle ihre Zustände als ihre eignen in sich hegt. Beide versuchen es mit einer blofs formalen Einheit der Zusammengehörigkeit von einzelnen Zuständen, die aber keine Einheit bilden. Sehr ausführlich wird hier die Verlegenheit namentlich der Fechnerschen Ansicht geschildert. Anfangs scheint zwar das Problem gelöst, indem er alles im idealistischen Sinne auffafst. Aber, bemerkt Verfasser S. 101, aus der äufsern Dingwelt schafft der Idealismus die Widersprüche leicht hinweg, indem er die Dinge für Erscheinungen erklärt. Jedoch die Schwierigkeit zieht sich nur zurück auf die Realitäten, die er doch auch gelten lassen mufs, auf die geistigen Subjekte, die jene Erscheinungen in sich hegen. Offenbar liegt in der Frage, wie ein seelisches Subjekt eines und identisch bleiben kann im Wechsel seiner Selbsterscheinungen, dieselbe Sckwierigkeit, die einst Herbart veranlafste, den Weltelementen ein absolutes Sein zuzuschreiben.« Lotze sucht zumeist die Einheit des Bewufstseins im Sinne Herbarts zu deuten. »Er hat aber, heifst es S. 70, die Waffen, welche er aus dem Heerlager Herbarts mitbrachte, zerbrochen, und wenn er dies vergifst und aus alter Gewohnheit in alter Weise braucht, so springen die Bruchstücke gegen ihn selbst zurück. Nur die Herbartische Monadologie bleibt konsequent, wenn sie gegen Fechner und gegen jeden die Stimme erhebt, der die Einheit der Seele an eine Vielheit von räumlichen Elementen oder Atomen knüpfen will.«

Da nun Verfasser auch die Lösung im Sinne Herbarts verwirft, so läfst er dies Problem ungelöst und hofft, dafs ein schärferes und lediglich auf diesen Punkt gerichtetes Denken noch weiter vordringen kann. Am nächsten an die Wahrheit scheint ihm der Fechnersche Idealismus zu kommen.

Verfasser scheint an sich selbst diese Macht der Begriffe zu erfahren, die von einem nicht fest gehaltenen Pluralismus zum Monismus treibt. Wie es scheint, ist er von Lotze ausgegangen und nähert sich nun entschieden dem absoluten Idealismus oder Monismus. O. F.

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XX, S. 300.

W. Volkmann Ritter von Volkmar: Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkt des Realismus und nach genetischer Methode. 4. Auflage herausgegeben von C. S. Cornelius. I. und II. Bd. Cöthen, Otto Schulze, 1894 und 1895.

Zum viertenmale wird hier das grofse vielbenutzte Werk Volkmanns dargeboten. Im Vergleich mit der letzten Auflage ist in dem Text und an den bisherigen Anmerkungen nichts Wesentliches geändert. Die Änderungen sind fast nur formaler Natur, öftere Absätze wie häufigere Hervorhebungen durch den Druck erleichtern das Lesen. Dagegen hat eine nicht unbeträchtliche Vermehrung und Erweiterungen der Anmerkungen stattgefunden. Diese nehmen Rücksicht auf dasjenige, was in den letzten zehn Jahren, d. h. seit der letzten Auflage, auf dem psychologischen Gebiete gearbeitet ist. Sie betreffen zumeist das, was man die physiologische und die experimentelle Psychologie nennt, z. B. die Seelenblindheit, den Hypnotismus und verwandte Erscheinungen, das räumliche Vorstellen der Blinden, die Sprachstörungen und dergleichen. Genaue Register erleichtern den Gebrauch dieses umfänglichen Werkes.

O. F.

Philipp Mainländer: Die Philosophie der Erlösung. Bd. I, 3. Auflage, Bd. II, 2. Auflage, gr. 8 (VII. 623 S. u. XII. 653 S.). Jaegersche Verlagsbuchhandlung (C. Koenitzers Verl.) 1894. M 22,50.

Susanna Rubinstein, Dr. phil.: Ein individualistischer Pessimist. Ein Beitrag zur Würdigung Philipp Mainländers. gr. 8. (VI. 116 S.) Leipzig, Verlag von Alexander Edelmann, 1894. M 2,40.

Als im Jahre 1886 der letzte der zwölf philosophischen Essays erschienen war, welche in dem zweiten Bande der Philosophie der Erlösung von Philipp Mainländer vereinigt sind, lag bereits der erste Band, welcher in geschlossener Darstellung das ganze System dieses Philosophen gebracht hatte, in zweiter Auflage vor. Jetzt ist der erste Band in dritter, der zweite in zweiter Auflage erschienen. Das ist immerhin ein Zeichen von der Aufmerksamkeit, welche dieser eigenartige Ausläufer der pessimistischen Zeitphilosophie, der einen ebenbürtigen Platz neben Schopenhauer und E. v. Hartmann beanspruchen darf, gefunden hat, sowie von der Bedeutung, welche ihm beigelegt worden ist. Nennt ihn doch sogar Max Seiling, einer seiner Verehrer, einen neuen Messias, der eine frohe Botschaft in die herrschende Geistesverwirrung gebracht habe. An Scharfsinn, Geistestiefe, Idealismus und bewunderungswürdiger Durchführung seines Systems sucht gewifs der Verfasser der Erlösungsphilosophie seinesgleichen. So durchsichtig und schön die Darstellung ist, so klar die einzelnen Fragen und Aufgaben gezeichnet werden, so fein und mit scharfem Blick für das einzelne die Beobachtungsgabe ist, so durchdrungen von glutvoller Begeisterung sind die ideale Gesinnung und das Feuer der Beredsamkeit, deren Einflufs man sich nicht ganz entziehen kann. Und doch legt man bei aller Anerkennung der Bedeutung, welche diese Philosophie für das Verständnis der Geistesentwicklung unsers Jahrhunderts hat, und für die Vorzüge, welche sie besitzt, das inhaltreiche Werk zuletzt unbefriedigt aus der Hand. Denn es befriedigt weder das Denken noch das Gemüt. Da ich mich seinerzeit ausführlich mit der Philosophie der Erlösung auseinandergesetzt habe (Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVII, Heft 3), so kann ich mir hier ein näheres Eingehen darauf um so mehr sparen, als die neue Auflage eine unveränderte ist. Dazu kommt, dafs die an zweiter Stelle angezeigte Schrift von Susanna Rubinstein demselben Philosophen gewidmet ist und wenigstens einen Überblick über den ersten Band der Philosophie der Erlösung bringt. Die Besprechung dieses Buches wird deshalb auch dazu dienen, in die Mainländerschen Gedankengänge selbst einzuführen, zumal

die geschickte Zusammenstellung derselben einen Hauptvorzug der **Rubinsteinschen** Arbeit bildet. Wer mit der Philosophie der Erlösung noch nicht bekannt ist, der bekommt hier, obgleich leider nur der erste Band berücksichtigt worden ist, doch eine im wesentlichen vollständige Übersicht über das Ganze der immanenten Philosophie. Denn dafs seine Philosophie eine rein immanente sei, bei der es gar keine transscendente Gröfse mehr gebe, mithin auch ein System des wissenschaftlich durchgebildeten Atheismus, darauf hat sich **Mainländer** ganz besonders etwas zu gute gethan. So brauchbar aber auch die gebotene Übersicht ist, und so sehr auch anerkannt werden mufs, dafs die Verfasserin **Mainländer** gegenüber eine selbständige und kritische Stellung einnimmt, so habe ich doch nicht nur im einzelnen vielfach mit ihr zu rechten, sondern mufs auch ihre Gesamtauffassung, soweit sie den Pessimismus betrifft, ablehnen. Doch gehen wir nun zum einzelnen über. Es werden nach einander im Anschlufs an die betreffenden Abschnitte in der Philosophie der Erlösung die Analytik der Erkenntnistheorie, die Physik, Ästhetik, Ethik, Politik und Metaphysik behandelt. Da scheint es zunächst in dem ersten Abschnitt eine Verwechslung des materiellen Objektes mit dem Seienden zu sein, wenn im Anschlufs an das, was über die Raumvorstellungen gesagt war, S. 7 zu lesen steht: »Eine ähnliche Kardinalbedingung (nämlich wie der Raum) alles Seienden ist auch die Farbe.« Vom Begriff des Seienden können wir aufser dem Sein selbst nur den der einfachen Qualität nicht trennen. Das Seiende ist schon deshalb nicht mit Farbe und ähnlichen Eigenschaften behaftet zu denken, weil die Farbe ein Begriff ist, den wir durch die Anschauung vermittelst unserer Augen erhalten, während der Begriff des Seienden ein Ergebnis des reinen Denkens bildet. Richtig wird gegen **Mainländer** geltend gemacht, der die Fülle der immanenten Kräfte auf eine transscendente kraftlose Einheit zurückführt, dafs jene Einheit als ein Sein ohne Kraft sich nicht denken lasse. Die charakteristische Lehre von der transscendenten Einheit wird jedoch nur mit Rücksicht auf das Unkontrollierbare des transscendenten Gebietes zurückgewiesen, eine tiefere Lösung des Problems wird nicht versucht. Zum Schlufs des Abschnittes ist auf diejenige wichtige Lehre in der Analytik hingewiesen, welche den Kern unsers Innern als sich entschleiernde Kraft, und zwar im besondern als Wille zum Leben hinstellt, und ist hier der Hinweis richtig, dafs der Begriff »Wille« vom Gesichtspunkte **Schopenhauers** und **Mainländers** aus nicht so zu fassen sei, als ob er von Motiven geleitet wäre, sondern dafs er als die psychisch gewandte Seite der physischen Kraft erscheine.

In seinem zweiten Abschnitt, welcher von der Physik handelt, hatte **Mainländer** das Grundprinzip seiner Philosophie, den in der Analytik gewonnenen realen individuellen Willen zum Leben entwickelt, indem er durch die verschiedenartige Bewegung vier Grundideen gewann, unter welche sich alles von der unorganischen Natur bis hinauf zum Menschen unterordnen lasse. Was die Verfasserin darüber sagt, giebt uns ein klares und anschauliches Bild der **Mainländerschen** Naturbetrachtung.

Von der Entwicklung der kosmologischen Weltanschauung, die **Mainländer** giebt, fühlt sie sich mit Recht unbefriedigt, weil die Annahme der Bewegung als des einzigen Prädikats des individuellen Willens vieles unerklärt lasse. Der Lehre von der Schwächung der Kraft wird mit Hinweis auf **R. Mayer** die Lehre von der Erhaltung der Kräfte entgegengehalten. Im Zusammenhang hiermit zeigt sich Verfasserin dann aber als Vertreterin des Monismus, die alles aus demselben ἓν καὶ πᾶν stammen läfst. Und wie scharf stehen doch Licht und Schatten neben einander, wenn es S. 40 heifst: »Eine absolut reine Immanenz hat noch keine Philosophie ge-

lehrt. Weil kein Menschengeist, auch nicht der schärfste und mächtigste, im stande ist, noch je im stande sein wird, die Erscheinungen des Weltbildes aus der bekannten Wirksamkeit der Kräfte abzuleiten. Im Gegenteil, alles Forschen ist nur ein Weiterirren im Labyrinth, aus dem aber auch gar kein höherer Eingriff zurecht leitet.« —

In dem Postulat der untergegangenen Einheit — nach Mainländer starb Gott, und sein Tod wurde das Leben der Welt, d. h. die Einheit zerfiel in die Vielheit — wodurch sich der dynamische Zusammenhang in der vorhandenen Vielheit erklären soll, wird der darin liegende Widerspruch erkannt; die Einheit wäre nämlich in diesem Fall nicht untergegangen, sondern nur in die Vielheit eingegangen. Gegen die von Mainländer behauptete Unfreiheit des Willens wird S. 45 geltend gemacht, dafs jemand eine Entscheidung durch Würfeln oder durch Befragen der Knöpfe herbeiführen könne, und dafs da von einer Notwendigkeit der Handlung durch Wirkung eines Motivs auf den Charakter nicht die Rede sei. Aber hier ist doch höchstens die erste Entscheidung, sich dem Ausfall der Befragung durch Würfel oder Knöpfe unterwerfen zu wollen, freiwillig, wenngleich auch dabei schon die Unentschlossenheit des Charakters und die Unklarheit der Lage als mitbestimmend gedacht werden können, in dem Unterwerfen unter den Ausfall der Befragung ist dann jedenfalls schon das Motiv eben jener ersten Entscheidung mafsgebend.

Beim Übergang zur Ästhetik knüpft die Verfasserin an Herbart an, indem auch sie eine Beziehung zwischen der Ethik und Ästhetik darin anerkennt, dafs die Lehre vom Guten ein selbst- und interesseloses Urteilen, die Lehre vom Schönen ein selbst- und interesseloses Bewundern erheische (S. 47). Nicht einverstanden aber bin ich, wenn S. 54 f. von der Schönheit des Häfslichen gesprochen wird, das Repräsentant seiner Idee sei. Das Häfsliche kann niemals schön genannt werden. Das ist freilich eine Behauptung, die auch von der ausübenden Kunst nicht immer anerkannt wird, bleibt aber trotzdem wahr, denn dafs Häfsliches schön ist, mufs als ein Widerspruch in sich selbst bezeichnet werden; es kann wohl schön gemalt oder dargestellt sein, ist aber an sich selbst nicht schön. Ein wahres Nest von Verkehrtheiten finde ich in folgendem Satz, der S. 55 aufgetischt wird: »In der That betrachtet man das niemals schöne Motiv eines Stilllebens selten ohne innige Bewegung, man vergegenwärtige sich z. B. eine ärmliche Kammer, ein einsames altes Weib in derselben vor einem dürftig ausgestatteten Kaffeetisch sitzend, alle Anzeichen des Sonntag Nachmittag in der Stimmung des Ganzen — und es beschleicht uns sicherlich eine Anwandlung von Wehmut; das aber, was sie hervorrief, würde die Idee entsagungsvollen Friedens inmitten gänzlicher Hoffnungslosigkeit sein.« Wie die geistreiche Verfasserin durch eine poetische Regung sich hat verleiten lassen können, dergleichen zu schreiben, begreife ich nicht. Zunächst, warum soll denn ein Stillleben niemals schön sein? Das ist doch Geschmackssache. Ich kenne wenigstens eine Anzahl sehr schöner Stillleben. Und wenn im Leben z. B. eine schön geordnete Obstschale mit entsprechendem Beiwerk einen schönen Anblick gewährt, so giebt sie auch ein schönes Motiv für eine malerische Darstellung. Sodann ist ein altes Weib, welches am Kaffeetisch sitzt, nichts weniger als ein Stillleben, in ein solches gehört keine lebende Person. In eine wehmütige Bewegung können wir auch nicht durch den Anblick des Kaffeetisches geraten, sondern höchstens durch das Mitgefühl mit der in ihrer Dürftigkeit und Verlassenheit geschilderten Frau. Schliefslich, mit welchem Recht kann denn hier von gänzlicher Hoffnungslosigkeit gesprochen werden, das kann doch nur willkürlich hineingelegt werden, zumal in der Stimmung des Ganzen sich der Sonntag

Nachmittag ausprägen und die Frau selbst den Eindruck entsagensvollen Friedens darbieten soll. Die verkehrte Auffassung des von der Verfasserin anschaulich gezeichneten Bildes liegt darin, dafs sie dasselbe durch die Brille eines krankhaften Pessimismus anschaut. Zu der Ausführung Mainländers über den Gang des allgemeinen Schicksals, das sich aus den Handlungen aller Individuen erzeuge, und den Gang des Einzelschicksals, das sich aus dem Zufall einerseits und den Trieben des Dämons andererseits bilde, hat deshalb auch die Verfasserin nur den Zusatz zu machen: »Wie bitter wahr und herrlich ist hier der Weltgang charakterisiert« (S. 61).

In der Ethik, welche nach Mainländer lediglich Glückseligkeitslehre ist und angeben soll, wie der Mensch zum vollen Herzensfrieden gelangen kann, wendet sich die Verfasserin gegen die starre Ausschliefslichkeit, mit der dem Notwendigkeitsprinzip die Weltherrschaft zugewiesen wird. Auch tadelt sie das Fehlen einer Maxime des ethischen Handelns, denn der Herzensfriede, der in dem Nichtsein gefunden werde, könne dafür nicht gelten. Es wird dabei übersehen, dafs die Maxime alles Handelns in der Selbstsucht gegeben ist.

Die Politik gehört bei Mainländer zu den Glanzpartieen seines Buches, aber die Verfasserin thut ihm doch zu viele Ehre an, wenn sie S. 82 sagt, dafs er mit scharfem Blick für das Wesenhafte aus jedem Religionssystem dasjenige herauszog, was als Ferment in die Entwicklung des Volkes und in die Entwicklung des Weltgeistes überging. Mufs sie S. 86 doch selber einräumen, dafs Mainländer in Jesus Auffassung des Schicksals mit aller Absichtlichkeit nicht den ihm entsprechenden Sinn hineinbringen könne. Aber doch hat sie zu den dort aus Mainländer (Bd. I, S. 264) aufgenommenen Sätzen: »Das Himmelreich ist Seelenruhe und durchaus nichts jenseit der Welt Liegendes, etwa eine Stadt des Friedens, ein neues Jerusalem .... Der echte Nachfolger Christi geht durch den Tod in das Paradies, d. h. in das absolute Nichts: er ist frei von sich selbst, ist völlig erlöst« aufser dem schon angeführten Einwurf nur noch die Bemerkung zu machen, dafs jene Sätze den Beweis dafür lieferten, dafs jeder nach den in ihm herrschenden Vorstellungskreisen einen Eindruck apperzipiere. So stimmt sie auch Mainländer zu, wenn er kein Walten einer sittlichen Weltordnung findet.

Dafs Mainländer den Herzensfrieden des Einzelnen aus der Übereinstimmung des individuellen Willens mit dem Entwicklungsgange der Menschheit entspringen läfst, wird S. 91 mit Unrecht als ein Widerspruch mit der von Mainländer aufgestellten Triebkraft des Egoismus getadelt, weil der so bewegte Mensch keine Empfänglichkeit dafür besitzen könne. Der Egoismus kommt hier wohl zu seiner Geltung, denn das persönliche Wohlbefinden wird eben durch das Gefühl der Übereinstimmung gehoben. Sehr richtig wird dagegen am Schlufs dieses Kapitels auf die Nutzlosigkeit des umständlichen Apparates hingewiesen, welcher von Mainländer in der politischen Entwicklung für nötig erachtet werde, um die Menschheit zum idealen Staat und damit zur Erlösung durch den Tod zu führen. Da habe es jener Prätor besser und sicherer getroffen, als er den Christen zurief: »Elende! Wenn ihr sterben wollt, so habt ihr ja Stricke und Abgründe!«

Der in der Metaphysik ausgeführten Lehre, dafs die ursprüngliche Einheit, d. h. Gott, von dem nur Negatives ausgesagt werden könne, dem man aber doch leihweise Geist und Willen zusprechen müsse, durch das Eingehen in die Vielheit, weil er infolge einer Beschränkung seiner Allmacht nicht gleich aufhören konnte zu sein, den Weg aus dem Übersein durch das Gebiet der immanenten Welt zum Nichtsein betreten habe, wird S. 98 mit Recht entgegengehalten, dafs dann, da je die Erscheinungswelt nur

eine Metamorphose der Gottheit auf der Reise in ein unfaſsbares Nichtsein sei, Gott so wenig in der immanenten Philosophie aufhöre, wie im Pantheismus. Es sei, meint die Verfasserin S. 108, dem menschlichen Geist unmöglich, ein absolutes Aufhören zu verfolgen, das nihil negativum, der uferlose Ocean der Leere und des Nichtseins sei nur ein Wortklang ohne Wesenhaftigkeit. Sie empfiehlt das resignierte Bekenntnis, daſs die schöpferische Kraft erhaben über die Gesetze, unter denen der Mensch das Dasein betrachtet, für diesen unergründlich sei. Vielfach wird von der Verfasserin auch Schopenhauer zum Vergleich herbeigezogen. Auch E. v. Hartmann wird nicht vergessen. Von diesen drei Vertretern des Pessimismus heiſst es dann im Schluſsabschnitt anerkennend: »Alle drei besitzen das Verdienst, die Menschen auf diese Höhe der Lebensüberwindung zu erheben, auf der man mit heiliger Milde die Pforten zum verheiſsungslosen, ewigen Nichtsein öffnet.« Das ist ein trauriges Ausklingen, ebenso traurig wie die Widmung an den verstorbenen Vater der Verfasserin, ihren »leuchtenden Stern im grauen Weltennichts«. Der Fehler dieser Weltanschauung, welche die Verfasserin mit Mainländer teilt, ist, um es kurz zu sagen, der, daſs sie nur eine Philosophie, nicht aber eine Religion der Erlösung kennt.

Einige Druckfehler und Nachlässigkeiten, die verbessert werden müssen, sind folgende: S. 55, Z. 4 v. u. ist zu lesen »über allen Wipfeln« thront statt »über alle Wipfel« thront; S. 58, Zeile 5 v. o. er miſst ihn an dem (statt an den) Zustand; S. 61, Abs. 2 v. o. ist im vorletzten Satz zweimal daſs in das zu verbessern und Abs. 3, Z. 1 Fälle in Fälle; S. 110, Abs. 2, Z. 4 v. o. lies sub specie für sub species; S. 111, Z. 14 v. o. dramatisch für daramatisch, und S. 112, Z. 22 v. o. in die Welt für in der Welt. Ein falscher Satzbau ist S. 79, S. 14 v. o.: »Anlangend der Fixierung der Moral als ein Handeln. — Auch wäre es schön, wenn die Verfasserin in Zukunft auf die Anwendung fremdsprachlicher Ausdrücke verzichten wollte. Mainländer ist ihr ja freilich hierin vorangegangen, aber es ist doch nicht nötig, einem schlechten Vorbild nachzufolgen.

A. Schwarze.

II Pädagogisches

A. Döring: System der Pädagogik im Umriſs. Berlin 1894. R. Gaertner.

Der Verfasser des vorliegenden Buches, dem die philosophische Litteratur unserer Zeit schon so manchen wertvollen Beitrag verdankt, hat jetzt, gestützt auf eine mehrjährige Praxis als Lehrer und Leiter eines Gymnasiums, der Wissenschaft der Pädagogik einen nicht unerheblichen Dienst erwiesen; und selbst derjenige, welcher, wie der Referent, die Voraussetzungen, von denen Döring ausgeht, nicht durchweg zu teilen vermag und daher auch gegen die Folgerungen vielfach Widerspruch erheben muſs, wird dem trefflichen Buche so manche Anregung verdanken. Gleich die Vorrede ist geeignet, ihm unsere Sympathien zu sichern, denn Döring verspricht dort, mit dem Herkömmlichen nicht zu paktieren und das Idealbild einer Erziehung, wie sie nie und nirgends gewesen ist, aber stets und überall sein sollte, also eine Erziehungsutopie, aufstellen zu wollen. Nur Pedanten und Kleingeister werden dies als thörichtes Unterfangen verurteilen; nur sie werden an der paradoxen und doch durchaus berechtigten Begründung Anstoſs nehmen, daſs die radikale Theorie, wenn sie Wahrheit hat, auf die Dauer das am meisten Praktische ist. Als Ruhmestitel ferner erscheint es, daſs Döring erklärt, sein Buch werde streng systematisch, aus einem

Gusse, ein einheitlicher Bau sein, und es werde aus den Aufgaben und Zwecken das ganze Erziehungsverfahren folgerichtig ableiten. Allerdings klagt er mit Recht, dafs er sich damit dem Gros unserer nicht mehr philosophisch und logisch geschulten Zeitgenossen wenig empfehlen werde; wer aber diese Zeitrichtung mit dem Referenten als eine zu überwindende Einseitigkeit bedauert, wird auch den Verfasser des vorliegenden Buches als einen mutigen und erfolgreichen Vorkämpfer in diesem Ringen begrüfsen. Wenn D. endlich am Schlusse versichert, dafs er Herbart in allen wesentlichen Punkten sachlich ablehnend gegenüberstehe, so mufs ich allerdings bekennen, dafs auch ich mich nicht zu den Anhängern der Philosophie Herbarts rechne und deswegen so manchem, was Döring im Gegensatze zu diesem Denker vorbringt, meine Zustimmung nicht versagen kann. Andererseits aber habe ich es auch anderweitig bereits ausgesprochen, wie hoch ich Herbarts Verdienste insbesondere um die Pädagogik schätze, und gerade hier wird sich Döring, wie der Herausgeber dieser Zeitschrift an anderer Stelle erwiesen hat, nicht sträuben können, dafs er nicht selten Herbart näher steht, als er zugeben will.[1])

Hierher gehört zunächst, dafs auch für ihn, gerade wie für Herbart, nicht der Unterricht, sondern die Erziehung das Wichtigste ist, und, dafs er den Endzweck der Erziehung in der Charakterbildung und in der Bildung einer sittlichen Gesinnung sieht, die das gesamte Wollen beherrschen soll. Hierher gehört sodann seine glänzende Polemik wider die Lobredner der formalen Bildung. Für Döring vielmehr gilt die Regel, dafs diese durch die materiale mitzubesorgen ist; er bekämpft es, dafs sachlich minderwertige Lehrstoffe nur wegen ihrer formalbildenden Kraft bevorzugt und dann in futuram oblivionem verabschiedet werden; er nennt dies »ein unwürdiges, kraftvergeudendes, verderbliches Spiel mit dem Auffassungsvermögen der Jugend, das soviel Verwirrung in der Pädagogik angerichtet hat, und das noch heute von gewissen beati possidentes ungescheut verteidigt wird.« Überhaupt, klagt er, schleppt der gegenwärtige Unterricht, der höhere wie der niedere, viel zu viel unnützen Ballast mit sich, und von diesem Gesichtspunkte aus verdammt er es vornehmlich, dafs die fremden Sprachen, die ein Übermafs an Zeit und Kraft in Anspruch nehmen, im Mittelpunkte des Unterrichts stehen, und wendet sich gegen die jetzt herrschende Methode der Unterweisung. Die Mathematik und die Naturwissenschaften werden nicht vernachlässigt, doch der Verfasser hütet sich in weiser Beschränkung vor Überschätzung; der höchsten Beachtung wert ist, wenn auch, wie sich später zeigen wird, wir gegen die Durchführung des Prinzips Einwände erheben müssen, die Thatsache, dafs Döring zunächst auf die Geschichte, und zwar speziell die Kulturgeschichte, besonderen Nachdruck legt; mit nicht geringer Genugthuung vollends hat Referent bemerkt, dafs Döring den so überaus fruchtbaren und folgenreichen Vorschlag macht, die Lektüre, zumal die fremdsprachliche, im genauen Zusammenhange mit dem jedesmaligen geschichtlichen Pensum zu betreiben. (S. Herbart, Allgemeine Pädagogik und Zillers Grundlegung. D. H.) Dafs fremde Sprachen, insbesondere Griechisch und Lateinisch, nicht entbehrt werden können, ist, wie billig, auch für Döring über allen Zweifel erhaben, doch er will nichts von jener Verhimmelung wissen, die in den Alten nur die Vorbilder aller Vollkommenheit sieht, sondern verlangt, dafs auch sie in den Prozefs der Geschichte hineingezogen und damit nur als relativ, nicht als absolut hochstehend erkannt werden. Neben diesen fundamentalen Erörterungen begrüfsen wir noch eine Fülle einzelner Bemerkungen mit lebhafter Zustimmung, so wenn er hervorhebt, dafs die Erziehung ihren sämtlichen Aufgaben und Zwecken nach wesentlich

[1]) Vergl. Anglia, April 1894, Leipzig.

antiindividualistisch ist, oder wenn er bei allem Patriotismus doch vor einseitigem Chauvinismus warnt; eben hierher gehören die Bemerkungen über die Prüderie auf dem Gebiete des Geschlechtlichen, über die Charaktereigentümlichkeiten des Weibes im Unterschiede vom Manne, über die Unentbehrlichkeit der grammatischen Schulung auch im deutschen Unterrichte, über die Wahrheit, Vollständigkeit und vor allem Einheit der anzueignenden Kenntnisse.

Dieselbe Rückhaltlosigkeit jedoch, mit welcher wir im Bisherigen unsere Zustimmung geäufsert haben, sei uns nun auch gestattet, wenn es sich jetzt darum handelt, unseren abweichenden Standpunkt geltend zu machen.

Gegen die Art zwar, in welcher Döring seinen Stoff den Hauptabschnitten nach gliedert, dürfte sich kaum von irgend einer Seite her Einspruch erheben lassen. Erst behandelt er die allgemeine Erziehung und fragt dabei nach dem normalen Menschen in abstracto, abzüglich der geschlechtlichen, nationalen und anderen Sonderbeschaffenheiten. Hierauf folgt die besondere und individuelle Erziehung, dann die Erziehung am pathologischen Objekt, endlich die Frage nach den Trägern der Erziehung. Ebenso ist es durchaus gerechtfertigt, wenn er innerhalb der einzelnen Teile jedesmal erst vom Zweck, dann von den Mitteln der Fürsorge spricht und bei letzteren wiederum vier Hauptpunkte unterscheidet: für die normale natürliche Entwickelung hat die Pflege zu sorgen, für die Ausbildung der Kräfte und Fähigkeiten die Übung; die Willensrichtung wird durch die Zucht bestimmt, Kenntnisse endlich werden durch den Unterricht mitgeteilt. Weniger einleuchtend jedoch erscheint uns zunächst bei der Frage nach der allgemeinen Erziehung die Unterscheidung eines analytischen und synthetischen Teiles. Indem nämlich letzterem nichts anderes obliegt als die Untersuchung, ob nicht in verschiedenen Richtungen eine Vereinigung der Erziehungsthätigkeiten stattfinden kann, erhebt sich sofort das Bedenken, ob nicht das hier zu Erörternde gleich von Anfang an bei jedem einzelnen Abschnitte des unter »Analyse« Vereinten zu behandeln gewesen wäre. In gleicher Weise überflüssig erscheint die Unterscheidung einer Fürsorge für den gegenwärtigen Zustand des Zöglings und einer für den zukünftigen. Fast überall nämlich handelt der Verfasser im ersten Teile nicht sowohl vom gegenwärtigen Zustande als vielmehr von den ersten Jahren des Kindes; zum Beweise führe ich nur die Aufforderungen an, es solle seine Ausleerungen beherrschen und die Nahrung selbst zu sich nehmen lernen; oder ich erinnere an die an sich überaus beherzigenswerten Darlegungen über das Spiel. Noch weniger Berechtigung freilich scheint uns ein dritter, von dem ersten auf den zweiten überleitender Teil zu haben, die Frage nach der Fürsorge zur Ermöglichung der Erziehung.

Wichtiger jedoch als diese die Disposition betreffenden Bemerkungen ist die Frage nach dem Zweck der Erziehung. Indem sich der Verfasser unumwunden zum Eudämonismus bekennt und dementsprechend Erziehung als eine dauernde Einrichtung Erwachsener auf Heranwachsende definiert, die das Wohlsein der letzteren und ihrer Umgebung bewufst bezweckt, ist er zwar weit entfernt von jenem Hedonismus, welcher kein höheres Ideal als ein sinnlich-ästhetisches Genufsleben kennt. Im Gegenteil: er erklärt ausdrücklich: der normale Mensch ist nur glücklich, wenn er auf Grund einer sein ganzes Wollen beherrschenden sittlichen, d. h. auf das Wohl der anderen gerichteten Willensrichtung sich wahren Eigenwert zuerkennen kann. Wenn aber so thatsächlich auf das sich in den Dienst der Gesamtheit Stellen, auf die Bereitwilligkeit, sich stets andern zu opfern, zu entsagen, Schmerzen zu ertragen, Gewicht gelegt wird, wozu dann noch die irreführende, auf ganz andere Ziele hinweisende Bezeichnung Eudämonismus?

Andererseits freilich läfst sich Döring auch wieder von der für gewöhnlich mit dem Worte verbundenen Vorstellung in bedenklicher Weise beeinflussen. Wiederholt betont er das Bedürfnis der Selbstschätzung, ja er erklärt es für das höchste der Menschen, und so verlangt er denn auch, dafs schon dem Kinde durch die Schätzung der anderen Wertbewufstsein zuflieſse. Allein so notwendig ein Gegengewicht gegen den unsere Zeit vergiftenden Pessimismus ist, so nahe liegt doch die Gefahr, auf Grund der Döringschen Ausführungen ins entgegengesetzte Extrem zu geraten. Nur allzu leicht schlägt die Selbstschätzung in Pharisäismus und Selbstgerechtigkeit um. Der immer Strebende und immer nur auf das Höchste Emporblickende wird nur sehr selten dazu gelangen, mit sich selbst zufrieden zu sein; das ihn Charakterisierende wird Demut sein; und so ist auch in der Pädagogik nicht erst dafür zu sorgen, dafs das Kind Wertbewufstsein erhält; im Gegenteil: es kann dem sonst überall so fein beobachtenden und trefflich charakterisierenden Verfasser unmöglich verborgen sein, dafs es keine gröfseren, natürlich nur naive Egoisten giebt als die Kinder.

Wenn nun weiterhin der Verfasser erörtert, in welcher Weise »die Willensrichtung des Zöglings auf ein ihm selbst und seiner Umgebung heilsames Verhalten gelenkt« werden kann, so entwickelt er, im Anschlusse an ein von ihm früher veröffentlichtes gröfseres Werk eine besondere Güterlehre und kommt dabei auch auf die Tugenden zu sprechen, und zwar normiert er ein System von sechs Kardinaltugenden: Gerechtigkeit, Güte, Berufstreue, Wohlanständigkeit, Besonnenheit und Weisheit. Allein das Unzulängliche dieser Schematisierung zeigt sich aufser anderem besonders dort deutlich, wo sich der Verfasser anschickt, diese zum Teil vagen und vieldeutigen Ausdrücke auf die einzelnen Stufen der Entwickelung anzuwenden. So kann er nur dadurch Gerechtigkeit auch vom kleinen Kinde verlangen, dafs er zu ihr die Dankbarkeit und das Unterlassen der Tierquälerei rechnet; die Berufstreue eben dieses Kindes wird durch Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit interpretiert; ein anderes Mal gilt es ihm als Zeichen von Güte, wenn auch etwaige Fehler des Erziehenden ohne Erbitterung hingenommen werden.

Mit diesen Erörterungen sind wir bei demjenigen angelangt, worin wir die Achillesferse dieser Pädagogik sowohl als auch der früher erschienenen Güterlehre ansehen. In dem letztgenannten Buche hält Döring mit aller Absicht metaphysische und theologische Voraussetzungen fern. Dafs er auf Anleihen von seiten der Theologie verzichtet, ist nur zu billigen, denn nur dadurch kann seinem Buche der Charakter der Wissenschaftlichkeit gewahrt bleiben. Nimmermehr aber durfte er die Religion und damit die Metaphysik beiseite schieben, denn nur auf diesem Grunde läfst sich ein sicheres und festes Gebäude der Ethik wie der Pädagogik errichten. Döring rühmt sich seines Radikalismus, doch dieser Radikalismus bleibt auf halbem Wege stehen. Denn wie verhält es sich mit dem, was auf Grund der Bibel und unserer Bekenntnisschriften mit vollem Rechte in den christlichen Kirchen und Schulen gelehrt wird? Wie verhält es sich mit der Offenbarung, der Gottheit Christi, den Wundern, dem Verhältnisse Gottes zur Welt, ja dem Dasein Gottes überhaupt? Zahlreiche Stellen lieſsen sich in dem uns vorliegenden Buche anführen, aus denen hervorgeht, dafs auch hier der Verfasser mit dem Herkömmlichen nicht paktiert, sondern sich zur Freiheit emporgeschwungen hat. Soll denn nun aber in dem Idealstaate, für den allein seine Pädagogik geschrieben ist, die von ihm für überwunden erklärte Weltanschauung noch fernerhin herrschen und gelehrt werden, und wenn nicht, was tritt an die Stelle? Döring durfte nicht in der Weise, wie er es gethan hat, die von Baur aus-

gehende Bewegung auf dem Gebiete der Religionsgeschichte ignorieren; hätte er ihr Beachtung geschenkt, so würde er entweder vorwärts zu Straufs und rückwärts zu Hegel geführt sein, oder er hätte eine Neubildung versucht; als grofsartigstes, allerdings nicht geglücktes Beispiel einer derartigen Neubildung der Ethik erinnere ich an das Hauptwerk Richard Rothes. Hätte Döring auf diese Weise eine feste Basis, ein Centrum gewonnen, um das sich alle übrigen Unterrichtsfächer gruppieren, so würde er auch eine Klippe vermieden haben, die wir unmöglich mit Stillschweigen übergehen können. So freudig wir auch seinen energischen Hinweis auf die Notwendigkeit eines Unterrichtes in der Kulturgeschichte begrüfsen, so ist die Geschichte doch schliefslich immer nur Mittel zum Zweck; aus dem Werden mufs sich ein Sein, ein Resultat ergeben, dies aber vermissen wir. Döring kennt nur den genetischen Weg; er beginnt mit einem naturwissenschaftlichen Kursus und schreitet dann vom Orient an durch das Griechen- und Römertum allmählich der Neuzeit zu; damit kommt aber die letztere entschieden zu kurz, und nach Döring nähert sich der Zögling dem Ende seiner Schulzeit, ehe er etwas vom 18., geschweige dem 19. Jahrhundert erfährt. Döring weist den Vorschlag des Comenius, eine encyklopädische Übersicht zu geben, zurück, unseres Erachtens ohne zwingende Begründung. An anderer Stelle habe ich auszuführen gesucht,[1]) dafs sich sehr wohl auf Grund dieses Vorschlages schon in der untersten Klasse ein Gesamtüberblick des Wissenswerten in geeigneter Form geben liefse, und dafs jede folgende Stufe nur eine Vertiefung und Erweiterung dieses Grundstockes sein müfste. Wäre wirklich die Summe aller Weisheit und alles Wissens in den sechs Kardinaltugenden Dörings enthalten, so dürften wir wohl mit Recht sagen, dazu hätten wir nicht eine fast zweitausendjährige Entwicklung gebraucht, denn diese Tugenden führen uns nicht über die vorchristliche Zeit hinaus.

Am weitesten entfernt sich der Verfasser vom Herkömmlichen mit seinem letzten Vorschlage, demjenigen, die Erziehung, und zwar schon schon vom Anbeginn des Lebens an, den Eltern zu nehmen und sie der Gesellschaft zu übertragen. So gerechtfertigt seine Bemerkungen über das fast überall bei den Eltern und namentlich den Müttern sich findende »dilettantische Naturalisieren« in der Erziehung sind, so wenig sehen wir doch das Zwingende der von ihm daraus gezogenen Schlüsse. Er schreibt ja nicht für Zustände, wie sie sind, sondern wie sie sein sollten und unzweifelhaft auch dereinst sein werden; dann aber werden sich auch die Vorwürfe, die er jetzt nicht ohne Grund gegen die Eltern erhebt, bedeutend einschränken lassen; wozu also von dem durch die Natur vorgeschriebenen Wege so gewaltsam abdrängen? Döring selbst führt das Wort Schopenhauers an — er hätte dabei vielmehr auf den überhaupt von ihm völlig ignorierten Jean Paul zurückgehen müssen — dafs die Frauen alle ein und denselben Beruf hätten, nämlich den, Gattinnen, Hauswirtinnen und Mütter zu sein. Nehmt ihnen, entgegnen wir Döring, ihre Kinder, so raubt ihr ihnen auch das Teuerste, was sie besitzen, so entzieht ihr sie ihrem wahren Berufe. Selbstverständlich sollen auch bei der von Döring empfohlenen gemeinsamen Erziehung die Frauen als Trägerinnen nicht ausgeschlossen sein, um so weniger, je mehr es sich um die ersten Jahre des Kindes handelt. Doch es sind dann eben fremde, eigens dazu bestellte, und wenn diese auch noch so gewissenhaft sind und pädagogisch geschult sind: nimmermehr werden sie die mit ihrem eignen Herzblut nährende Mutter ersetzen. Damit sind wir am Ende unseres Weges angelangt. Der Verfasser des

[1]) Das Dogma vom klassischen Altertum, S. 391.

Systems der Pädagogik steht uns viel zu hoch, als dafs wir befürchten sollten, er werde in unseren Einwendungen etwas anderes sehen als die Anerkennung der Thatsache, dafs er zum ernstesten Nachdenken angeregt und Fragen in Flufs gebracht hat, die, wenn sie auch auf anderem Wege zu lösen sind und zu anderen Zielen führen, doch für leider nur allzu viele überhaupt noch keine Fragen sind.

Berlin Paul Nerrlich

Dr. phil. **Gottfried Maier,** Schulinspektor des Bezirks Reutlingen. Pädagogische Psychologie für Schule und Haus auf Grund der Erfahrung und neueren Forschung dargestellt. Gotha, Friedrich Andreas Perthes. 1894. 316 Seiten.

Die Herausgabe dieses Buches sucht der Verfasser damit zu begründen, dafs eine Arbeit fehle, welche den Ertrag der Forschung der letzten Jahrzehnte, namentlich mit Rücksicht auf die Physiologie, zu nützen sucht, ohne das erprobte und gewisse Alte preiszugeben und ohne von der Experimentalpsychologie allzu viel zu erwarten. Die Gedanken der grofsen Psychologen will Verfasser allseitig und gründlich durcharbeiten und zu Nutz und Frommen denkender Erzieher in Schule und Haus zurechtlegen. Herbart freilich kommt in dem vorliegenden Buche, weil ihn der Verfasser fast immer mifsversteht, sehr schlecht weg. Gleich in der Einleitung (»Aufgabe und Wege der pädagogischen Psychologie«) ist die Rede von dem Extrem Herbarts (Seele ein nur vorstellendes Reale). Ebenso findet sich hier folgende Stelle: »Es ist keine Frage, dafs der Anspruch, den die sogen. Herbartsche pädagogische Schule erhebt, die ausschliefslich wissenschaftliche zu sein, und das Ansehen, dessen sie sich fortwährend in der pädagogischen Welt erfreut, geeignet ist, die Pädagogik um allen wissenschaftlichen Kredit zu bringen. Denn kein wissenschaftlicher Psychologe wagt es heute noch in den Spuren Herbarts zu wandeln. Wenn Herbart einst seine Psychologie durch seine mathematische Berechnung des Ganges der Vorstellungen mit dem Scheine exaktester Naturwissenschaft umkleidet, dafür aber Gefühl und Willen verkürzt hat, so haben z. B. die Untersuchungen von Adolf Horwicz und Wundt diese beiden letzteren im Gange der Vorstellungen ausschlaggebenden Elemente in ihre Erstgeburtsrechte eingesetzt und den Herbartschen intellektualistischen Vorstellungsmechanismus für immer überwunden.« Überall, wo Verfasser sonst noch gegen Herbart polemisiert, zeigen sich dieselben Mifsverständnisse und falschen Auffassungen der Herbartschen Psychologie, denen man schon oft begegnet ist. Dafs z. B. nach Herbarts Lehre die Seele ihrer Qualität nach in der Wechselwirkung selbst thätig ist, selbst thut und leidet, dafs man also die Seele nach ihren Zuständen veränderlich annehmen und doch alles geistige Geschehen als unmittelbare Äufserung der Seelenqualität selbst auffassen mufs, hat Verfasser nicht eingesehen. Wie könnte er sonst auf Seite 24 und 25 folgendes aussprechen: »Herbart, festgerannt in seiner Vorstellung der absoluten Seelensubstanz, hat für den lebendigen Ichgedanken keinen Raum und sucht ihn daher auf die Vorstellung einer nur augenblicklichen Funktion der Vorstellungsverbindungen herabzudrücken. Als Grundfehler der Ausführungen Herbarts tritt hier klar zu Tage der äufserliche Mechanismus des Vorstellungslebens, dem die Aktivität und Spontaneität des Selbstbewufstseins ein Rätsel bleibt. Herbarts Seele ist ein einfach starres Reale, das den lebendigen Vorstellungsverlauf nicht erklärt. Sein Ich kann nicht die stets sprudelnde Quelle von Funktionen sein, da in ihm die Vorstellungen nur äufserlich mechanisch aneinander gebunden und eingeprägt werden.« Welch grobe mechanische Auffassung der Herbartschen Psychologie! Oft eifert Verfasser gegen Herbart ganz unnötig, indem er Her-

bart etwas unterschiebt, was er nicht im entferntesten gelehrt hat. So führt er auf S. 109 gegen »Herbarts Theorie« folgendes an: »Wenn endlich die Vorstellungen als Selbstvorstellungen, also als Thätigkeiten der einheitlichen Seele bezeichnet werden, wie sollen sie auf einmal selbständige, isolierte Kräfte sein, die ihre Stärke in gegenseitigem Kampfe messen? Es widerspricht den Erfahrungen eines Zusammenhanges im Bewufstsein, den Vorstellungen ein selbständiges Dasein, ein Ringen um individuelle Herrschaft zuzuschreiben. Es kommt für den Verlauf der Vorstellungen doch auf den ganzen Gang unserer Gedanken, nicht aber auf die Macht einzelner Vorstellungen, auf die ganze einheitliche Rüstung unseres Geistes an. Und gerade je reicher unser Vorstellungsleben ist, um so mehr offenbart sich die übergreifend gestaltende Kraft unseres einheitlichen Bewufstseins.« Mit diesen Worten ist gar nichts gegen gegen Herbart gesagt. Herbart nimmt eben nicht eine Vorstellung als isoliert im Vorstellungsleben an. Was Verfasser auf S. 176 sagt: »Keine Vorstellung führt ein isoliertes Sonderdasein,« lehrt Herbart ganz genau auch. Im weiteren sieht man aus des Verfassers Ausführungen, dafs es die alte Theorie der Seelenvermögen, überhaupt der angeborenen besonderen Vermögen der Seele vertritt und dabei aus Widersprüchen nicht herauskommt. Auf S. 55 führt z. B. Verfasser aus, dafs »selbst auf dem niedersten, sinnlichen Gebiete sich kein völlig isoliertes reines Gefühl ohne Erkenntniselement nachweisen läfst, die höheren Gefühle gar entstehen nicht ohne irgend einen Gegenstand der Erkenntnis.« Den nahe liegenden Schlufs: also giebt es kein besonderes Gefühls vermögen macht Verfasser aber nicht. Auf S. 255 nennt er Erkennen, Fühlen, Wollen die Dreiheit von ursprünglichen Elementen in der menschlichen Seele. Aber diese 3 angeborenen Fähigkeiten der Seele vermehrt der Verfasser auf S. 174 bereits um eine 4. angeborene Fähigkeit. Die genetische Theorie, welche die Raumanschauung aus der Erfahrung ableitet, genügt dem Verfasser nicht, darum ergänzt er sie durch die nativistische, welche eine angeborene Fähigkeit voraussetzt. Dafs die nativitische Theorie gar nichts erklärt, giebt Verfasser unbewufst selbst zu, wenn er bemerkt, dafs nicht anzunehmen sei, dafs die Raumanschauung schon bei den allerersten Reizen ausgebildet erscheint. Und auf S. 175 sagt er: Die Raumanschauung ist eine angeborene Fähigkeit und stets Voraussetzung einer klaren Erkenntnis; sie ist in letzterem Sinne allgemeine und notwendige oder apriorische Anschauungsform. Von des Verfassers pädagogischen Ansichten wollen wir hervorheben, dafs er für die sogenannten konzentrischen Kreise eintritt. »So wird z. B. die biblische Geschichte in einem oder zwei Jahren ganz durchgenommen, indem die wichtigsten Erzählungen des alten und neuen Testaments, etwa zehn bis zwölf, nach einfachen Thatsachen mit wenig Reflexion mündlich öfter dargeboten und wiedergegeben werden. In einem zweiten Kurse werden diese Geschichten auf mindestens das Doppelte erweitert und ausführlicher gegeben, etwa an der Hand einer gedruckten biblischen Geschichte; endlich in einem dritten Kurse werden sie nochmal verdoppelt und in gründlicher Vertiefung durchgearbeitet mit Anwendung auf Herz und Leben, womöglich nach der Bibel selbst, unter Hinweis auf den Katechismus. Ähnlich ist es mit der Weltgeschichte, mit allen Realien, mit dem Rechnen, mit dem Sprachunterricht: auf sicheren Grundlagen wird der Gesichtskreis stets erweitert und unter wiederholter Durchnahme des Hauptsächlichen die Fertigkeit gemehrt.« (S. 114.) Gegen die konzentrischen Kreise ist schon so viel gesagt worden, dafs ich mir hier die Worte sparen kann. Nur das sei noch erwähnt, dafs der Verfasser, hätte er die Konsequenzen von dem auf S. 198 Gesagten

gezogen, er für die konzentrischen Kreise nicht hätte eintreten können. Dort sagt er ganz richtig: »Um das rechte förderliche Maſs von Gefühl zu pflegen, darf der Unterricht nicht zu oft wiederholen. Denn während sämtliche Thätigkeiten durch Wiederholung an Leichtigkeit, Kraft und Frohgefühl gewinnen, da die Schwierigkeiten sich verkleinern, werden passive Zustände mit öfterer Wiederkehr schwächer, da aus dem ebengenannten Grunde die Widerstandskraft der Seele sich steigert. Das passive Gefühl stumpft sich also nach und nach ab, die Neuheit verliert ihren Reiz, sie wird langweilig, man wird sie überdrüssig, auſser wenn eine längere Pause den Reiz der Gewohnheit entziehen und zu neuer Bedeutung erheben würde.« Verfasser kennt also die Bedeutung des Interesses des Neulernens für den Unterricht, aber doch behält er die konzentrischen Kreise bei, bei denen gerade dieser wichtige Faktor beim Unterrichten ertötet wird. Man lese besonders noch S. 199, wo Verfasser unbewuſst selbst das Gericht über die konzentrischen Kreise spricht.

Es darf weiter keine Verwunderung erregen, wenn der Verfasser auf S. 124 die schon oft gebrauchte Redensart von der »Schablone der Herbartschen Formalstufen« wiederholt. Die Formalstufen werden eben dem zur Schablone, der nicht in ihren Geist eindringt. Verfasser bringt unter jedem psychologischen Abschnitt »Pädagogische Regeln«, »Pädagogische Bemerkungen« oder »Pädagogische Betrachtungen«. Es soll nicht geleugnet werden, daſs man hier manchen gesunden Gedanken findet, wer wollte dem Verfasser z. B. nicht zustimmen, wenn er auf S. 220 fordert, daſs der Religionsunterricht wenig systematisch zu erteilen, sondern an der Hand der biblischen Geschichte, der Geschichte des Reiches Gottes und seiner groſsen Gestalten anschaulich darzubieten sei, oder wenn er auf S. 222 sagt: »Allgemeine Religion ist unmöglich, sie ist immer individuell, konfessionell gefärbt.« An den Haaren herbeigezogen ist aber eine pädagogische Bemerkung auf S. 176. Vorher ist geredet von Zeit und Raum, von der Entstehung der Raumanschauung. Unter 4 der pädagogischen Regeln heiſst es nun: »Ist einmal von der Bedeutung des Raumes für den Unterricht die Rede, so darf auch an die Zweckmäſsigkeit der Schulräume nach Licht und Luft, insbesondere aber an die aufrechte Körperhaltung zur Schonung der Augen, an die räumliche Entfernung der Sehgegenstände vom Auge zur Vermeidung von Kurzsichtigkeit gedacht werden«, allerdings setzt Verfasser selbst noch hinzu: »so wenig sich dies eigentlich zu unserer systematischen Untersuchung fügen will.«

Anhang 1 des Buches bietet: Grundzüge der biblischen Psychologie. Anhang 2: Psychopathologie. Anhang 3: Neuere Litteratur zur pädagogischen Psychologie. (Sehr reichhaltig und ausführlich!)

Bennstedt. K. Hemprich.

K. Heinemann und A. Schröder, Erstes Lesebuch. Langensalza, H. Beyer u. Söhne. Ausg. A in drei Teilen: I. 1892³. II. u. III. 1889. Ausg. B in zwei Teilen: I. 1892³. II. 1893². Ausg. C in zwei Teilen: I. 1893⁵. II. 1893². Dazu: Begleitwort. gr. 8⁰. 36 S. Ebendas. 1889.

Es wurden mehrere Ausgaben veranstaltet, um den Bedürfnissen verschiedener Schulen Rechnung zu tragen. »Die Ausg. A u. B sollen die Einheitlichkeit des Sprachunterrichts in der Unterklasse solcher Schulen, die zu einem Kombinieren von Jahrgängen gezwungen sind, bei gleichzeitiger Abstufung der Schwierigkeiten für die einzelnen Schuljahre ermöglichen. Dabei wurde aber auch zugleich jeder Teil als ein in sich abgeschlossenes Ganze bearbeitet, das als Lesebuch für ein Jahr auch in Schulen mit getrennt unterrichteten Jahrgängen gebraucht werden kann, und zwar empfehlen sich die Ausgaben A und B für diejenigen mehrklassigen Schulen, welche wegen irgend welcher ungünstigen

äufseren Verhältnisse ihre Ziele etwas niedriger stecken müssen. Für die mehrklassigen und dabei auch in anderer Beziehung gutgestellten Schulen ist Ausgabe C bestimmt. Sie steigert ihre Anforderungen im Vergleich zu A und B dergestalt, dafs sie schon für das ganze letzte Viertel des ersten Schuljahres zusammenhängende Lesestücke bietet und dem zweiten Jahrgange dasselbe zumutet, wie Ausgabe A dem dritten.« (Begleitwort S. 2.) Heinemann und Schröder befürworten eine organische Verbindung der ersten Lese- und Schreibübungen mit dem Anschauungsunterrichte. Um weder dem einen noch dem andern Unterrichtszweige Zwang anzuthun, wird für den Anfang nur »ein Anlehnen, ein äufseres Anknüpfen an den Stoff des Anschauungsunterrichtes« gefordert. Es ist dabei ... ganz gleichgiltig, ob man nach der Normalwörtermethode oder nach der synthetischen unterrichtet. Man wird ja auch in dem letzteren Falle ein (wenn auch nur ein gesprochenes) Wort zu Hilfe nehmen, um den zu behandelnden Laut herauslösen zu lassen. Und dieses Wort bringen wir, die wir nur anlehnen wollen, in Beziehung zum Gegenstand des Anschauungsunterrichts, während die Vertreter der organischen Verbindung um dies eine Wort den gesamten Anschauungsstoff konzentrieren. Dieses Wort sei beispielsweise Ei bezw. ei. Wir mögen im A. beim Hühnervolke auf dem Hofe oder beim Sperlinge unter dem Dache oder bei irgend einem Vöglein im hohen Baum sein: wir können anknüpfen, verzichten natürlich darauf, das Ei so eingehend zu behandeln, als ob nur dieses des Kindes Interesse erfüllen dürfe. Sehr bald aber (vom vierten Monate ab) kann man schon zu einem engern Anschlusse ... kommen.« (Begleitwort S. 5.)

Besondere Rücksicht nimmt das »Erste Lesebuch« (Ausg. A u. B) auf die Schulen, welche gezwungen sind, mehrere Jahrgänge zu kombinieren. Unter solchen Umständen gilt es, Zeit und Kraft zu sparen. Das aber ist nur dadurch möglich, dafs mehrere Abteilungen an dem gleichen Stoffe beschäftigt werden. Hierzu sind freilich besonders bearbeitete Hilfsmittel erforderlich; als ein solches Hilfsmittel bietet sich auch unser Lesebuch an. Ehe zum Lesen eines Stückes geschritten wird, erfolgt eine Einführung in das zu Grunde liegende Anschauungsgebiet. Dabei sind die Jahrgänge der Unterstufe vereinigt; jeder beteiligt sich nach dem Mafse seiner Kraft. Sobald es ans Lesen und Schreiben geht, trennen sich die einzelnen Abteilungen, bleiben aber mit demselben Gedankenkomplex und somit indirekt auch untereinander in Fühlung, um sich dann schon bei einem angeschlossenen Liede wieder ganz zu vereinigen. Übrigens ist das »Erste Lesebuch« so eingerichtet, dafs der Schüler immer längere Zeit an inhaltlich verwandten Stoffen beschäftigt wird.

Die Lesestoffe tragen fast durchweg ein frisches und lebensvolles Gepräge. Auch ist auf sorgfältige Gliederung derselben Bedacht genommen.

Zum Schlusse noch einige Bemerkungen über die Fibel. Heinemann u. Schröder haben sich für die Normalwörtermethode entschieden, haben dabei aber die Fibel so eingerichtet, dafs sie mit Hilfe einiger Winke (s. Begleitwort S. 30) auch nach der synthetischen Methode verwendet werden kann. Um auch für die erste Zeit über ausreichenden Lesestoff verfügen zu können, werden die Hauptwörter mit kleinem Anfangsbuchstaben geboten. »Auf die Hauptwörter verzichten, das heifst auf eine Menge trefflichen Lesestoff verzichten.« Durch den ausreichenden Lesestoff ist aufserdem ein allmählicher Fortschritt gesichert. Trägt man auf solche Weise aber nicht falsche Wortbilder ein? Diesen Einwand glauben die Verfasser zurückweisen zu müssen. »Denn« — sagen sie — »ob ein Wort grofs oder klein zu schreiben ist, das wird (später) in jedem einzelnen Falle durch Überlegung festgestellt; und die Sicherheit im richtigen Gebrauch der An-

fangsbuchstaben hängt nur davon ab, ob der Schreibende fähig ist, die Wortart sicher festzustellen, bezw ob er sich daran gewöhnt hat, das in den nötigen Fällen immer zu thun. Wäre das nicht so . . ., so müfsten die Wörter der, die, das, ein, es (die so oft — am Anfange des Satzes — grofsgeschrieben werden) auch mit zu den Schmerzenskindern der Rechtschreibung gehören. Wo hat man aber davon schon gehört? Also keine Sorge! Solange wir das Kind noch nicht angeleitet haben, das Hauptwort von andern Wörtern zu unterscheiden, sind ei, leine, seife für dasselbe richtig. Dann aber, wenn wir die Grofsbuchstaben einführen, ist es besser als beim Beginne der Schulzeit befähigt, jene Überlegung anzustellen, und kann mit Bewufstsein der Gründe die Grofsbuchstaben gebrauchen.« (Begleitwort S. 32.)

Die Schreibschrift wird zuerst geboten, dann folgt die Druckschrift.

Im allgemeinen ist die Fibel sehr zweckmäfsig eingerichtet. Die Erwerbung der Buchstabenkenntnis wird dadurch erleichtert, dafs die Buchstaben nach und nach eingeführt werden und alsbald zu einer ausgiebigen Verwendung gelangen. Q, q, x und y treten in dem I. Teile der Ausg. A und B nicht auf. »Sie werden eingeführt, sobald sich ein Bedürfnis fühlbar macht. X und Y mögen dem Fibelschüler überhaupt erlassen bleiben; vielleicht ist die Schreibstunde in der Mittelklasse der geeignete Platz, diese Raritäten den Kindern aufzutischen.« (Begleitwort S. 34.)

Der reiche Stoff sichert die Mannigfaltigkeit in den Übungen, und damit ist ein gut Teil der Langeweile ausgeschlossen Sehr zweckmäfsig ist es, dafs verwandte Formen, die denselben Laut symbolisieren, nebeneinander auftreten. Bringt man das Kind zu der Einsicht, dafs diesen Formen die gleiche Urform zugrunde liegt, so erkennt es jede dieser Formen ohne weiteres wieder, damit aber weifs es zugleich, welche Laute dadurch symbolisiert werden. Das ist jedenfalls eine ganz erhebliche Entlastung des kindlichen Gedächtnisses. Formwörter und Wortverbindungen treten sehr bald auf, dadurch wird das Lesen zusammenhängender Stücke angemessen vorbereitet. Nur hätten auch solche Übungsstoffe geboten werden sollen, die das Kind dahin führen, dafs es die Wörter in ihrem organischen Aufbau erfafst; denn nur dadurch wird bald und sicher ein gutes Wortlesen erzielt. Sieht beispielsweise das Kind das Wort erfreulich, so mufs es sich ohne weiteres sagen: Am Anfange steht »er«, am Ende »lich«, das Übrige mufs ich lautieren u. s. w. Das Kind soll also recht bald dahin gelangen, dafs es Vorsilben und Nachsilben u. s. w. als Ganzes wiedererkennt.

Die Bilder (welche nicht nur in der Fibel vertreten sind) sind wohl durchweg zweckmäfsig gewählt und mit künstlerischer Vollendung dargestellt. Die äufsere Ausstattung der Bücher läfst nichts zu wünschen übrig. Kurz: Das »Erste Lesebuch« gehört nicht zu den gewöhnlichen Erscheinungen im Buchhandel.

Jena M. Fack

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Rivista Italiana di Filosofia dir. dal Comm. Luigi Ferri. Roma 1894. Giovanni Balbi.

Marzo-Aprile: Anno IX. Vol. I.

E. Passamonti, Morale cristiana e morale stoica. — G. Velardita, La

Delinquenza nata. — A. Martinazzoli, Intorno al De Methodo di J. Aconzio. — Bibliografia. — Bollettino. — Riviste. — Notizie. — Recenti pubblicationi.

Anno IX. Vol. 1. Maggio-Giugno:

C. Cantoni, Una polemica in Francia sull'insegnamento della Filosofia nei Licei.— Pasquale d'Ercole, Carlo Lodovico Michelet e l'Hegelianismo. — V. Benini, La morale ed il diritto secondo Erberto Spencer. — Bibligrafia. — Bolletino. — Riviste. — Notizie. Recenti pubblicazioni.

Revue néo-scholastique publiée par la société philosophique de Louvain. Directeur: D. Mercier.

1e annèe, N. 1. Janvier 1894.

De Mercier, La philosophie néo-scholastique. — J. Forget, Un chapitre inédit de la philosophie d'Ibn-Sinâ. — G. Verriest, Les bases physiologiques de la parole rythmée. — M. de Wulf, L'exemplarisme et la théorie d'illumination spéciale dans la philosophie de Henri de Gand. — Mélanges et documents. — Comptes-rendus. — Revue des revues.

Revue Thomiste. Bd. II. H. 2. 1894.

Denifle: Quel livre servait de base à l'enseignement des maîtres à l'université de Paris 149. Schwalm: L'évolution politique et sociale de l'église d'après m. Spuller 162. de Girard: Théorie sismique du déluge (suite; vgl. IX, 126 a. a. O.) 193. Douais: S. Augustin contre le Manichéisme de son temps 205. Gardeil: Le composé humain devant l'Académie des sciences morales et politiques 229. Ollivier: Saint-Joseph 245.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Bd. CIV. H. 1. 1894.

König: Über die letzten Fragen der Erkenntnistheorie und den Gegensatz des transcendentalen Idealismus und Realismus (2. Artikel; vgl. VIII, 510 a. a. O.) 1. Kolubowsky: Die Philosophie in Rufsland 53. Jodl: Jahresbericht über Erscheinungen der anglo-amerikanischen Litteratur 1891—92. S. 104.

Stimmen aus Maria-Laach. Bd. XLIII. H. 3.—5. 1894.

Baumgartner: Deutsche Bildung und Wissenschaft im 16. Jahrhundert 233. Granderath: Religion und Christentum nach Albrecht Ritschl (Schlufs; vgl. IX. 126 a. a. O.) 254. H. Pesch: Der Staatssocialismus (Schlufs; vgl. IX, 126 a. a. O.) 269. Lehmkuhl: Das Duell im Lichte der Vernunft 345. Cathrein: »Tier-Ethik« 469. H. Pesch: Die Beziehungen Nationalökonomie zur Moral und zu den Gesellschaftswissenschaften 503.

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane von Ebbinghaus und Koenig VIII. H. 1 u. 2.

J. v. Kries: Über die Natur gewisser mit den psychischen Vorgängen verknüpfter Gehirnzustände. Cl. du Bois Reymond: Über die latente Hypermetropie. Höfler: Psychische Arbeit. Litteraturbericht.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik von Falckenberg. 105 Bd. H. 1.

Enoch: Zur Systematik der Gefühle. Döring: Das Weltsystem des Empedokles. Uebinger: Die philosophischen Schriften des Nicolaus Casanus. II. Armstrong: Die Philosophie in den Vereinigten Staaten. Rezensionen.

Philosophische Monatshefte. Von Natorp. XXX. Nr. 7 u. 8.

Natorp: Über Sokrates. Vorlaender: Ethischer Rigorismus und sittliche Schönheit. Rezensionen. Litteraturbericht.

Archiv für Geschichte der Philosophie. Bd. 7, H. 4.

H. Höffding, Die Kontinuität im philosophischen Entwicklungsgange Kants. — F. Tönnies, Neuere Philosophie der

Geschichte: Hegel, Marx, Comte. — J. Kretzschmar, Zu Descartes' Briefen. — Jahresbericht.

The Philosophical Review. Vol. III, Nr. 3.

J. P. Gordy, The test of belief. — J. Seth, Are we 'conscious automata'? — N. Wilde, Kant's relation to utilitarianism. — E. Adickes, German Kantian bibliography. — J. Dewey, Discussion: The Ego as cause. — Reviews of books etc. — N. 4. F. Thilly, The freedom of the will. — A. L. Hodder, The morality that ought to be. — E. B. Titchener, Affective attention. — E. Adickes, German Kantian bibliography. — Discussions etc.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

R. Seyfert: Die Behandlung der Einzeldinge im naturkundlichen Unterricht. D. Schulprax. 1894, Nr. 10, 11, 13.

Zerlegt man den Gang der Behandlung schematisch, so findet man zwei Teile der Synthese: Die Feststellung des Thatsächlichen und die denkende Verknüpfung der Thatsachen. Diese beiden Seiten der Aneignung entsprechen dem empirischen und dem spekulativen Interesse. Die Feststellung des Thatsächlichen erstreckt sich bei Lebewesen auf den Körperbau (Beschreibung) und die Lebensweise; die denkende Betrachtung verknüpft die Einzelheiten des Körperbaues, die Stücke der Lebensweise mit einander, den Körperbau mit der Lebensweise, sucht in die zunächst nur als äulserlich zusammengehörig aufgefafsten Thatsachen inneren notwendigen Zusammenhang zu bringen. Das Thatsächliche wird festgestellt durch die Wahrnehmung und durch Mitteilung, später auch durch Schlufsfolgerungen. Es gipfelt in der klaren und deutlichen richtigen Vorstellung, dem unterrichtlich verwendbaren Erinnerungsbilde. Unterstützt wird das Vorstellen durch die bildliche Darstellung, durch das vom Schüler zu entwerfende Bild; durch die Zeichnung. Die erste Stufe schliefst ab mit der Beschreibung und der zusammenhängenden mündlichen Darstellung der Lebensweise. Empirie und Spekulation geben jede an ihrem Teile Veranlassung, das ästhetische Interesse zu pflegen. Jene achtet auf Formen, Farben etc., und der Unterricht darf nicht versäumen, das Ästhetische gebührend hervorzuheben. Die Spekulation aber weist an den Formen und Farben auch die Zweckmäfsigkeit nach und giebt so dem ästhetischen Interesse eine tiefere Gründung.

Lippold: Die Reform des ersten Unterrichts. Sächs. Schulztg. 1894, Nr. 13, 14.

Will der Schulunterricht die bisherige Entwicklung des Kindes in natürlicher Richtung fortsetzen, so mufs er die Entwicklungsmomente als treibende Kräfte seiner Thätigkeit aufnehmen; er mufs sorgen, dafs dem natürlichen Verlangen des Kindes vollste Befriedigung widerfahre. Das kindliche Verlangen aber gipfelt in der Befriedigung a) des Bewegungstriebes, b) des Arbeits- oder Gestaltungstriebes und in der Anregung c) der Sinnesthätigkeit, d) der Phantasiethätigkeit. Ein hierauf basierender Unterrichtsplan des ersten Schulunterrichts mufs demnach enthalten a) Turnen, Spiel, Wanderungen; b) Zeichnen und Handarbeiten; c) Anschauungs- und Sprechübungen, Singen, Zählen und Messen; d) Erzählungen, Märchen, Rätsel. Erst durch einen solchen Plan wird der Unterricht in der Elementarklasse zu dem, was er längst sein sollte, nämlich: ein Übergang vom Haus zur Schule und die Grundlage und Vorbereitung des eigentlichen Schulunterrichts.

E. Haufe: Die universelle Bedeutung der Naturwissenschaften. Period. Blätter f. d. naturk. U. I. 3/4.

»Die harmonische Erziehung ist allein

auf dem Boden der Natur möglich, der Grundlage aller Entwicklung; es ist die Erziehung im Reiche der Wahrheit und Schönheit durch Arbeit für eine Zeit, in welcher Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit, Menschlichkeit und gegenseitige Achtung walten. Alle Versuche, die harmonische Erziehung durch Spekulation zu begründen, sind gescheitert und werden, so oft man den alten Weg betreten wird, wieder scheitern, weil die Harmonie nicht in der Harmonie der Geisteskräfte, sondern in der von Geist und Körper, Mensch und Welt zu suchen ist, eine Harmonie, welche nur möglich ist, wenn wir die menschliche Entwicklung durch die Welt, das subjektive Leben durch die ewigen Gesetze des objektiven höher bringen und damit die Stufenleiter der natürlichen Entwicklung durch diese selbst fortsetzen.«

Fritz: Ergebnisse der Analysen des kindlichen Bewufstseins und Folgerungen daraus. Bayer. Lehrerzeitung 1894, Nr. 5.

Die Kinder bringen so wenig klare Vorstellungen mit, dafs es nie methodisch sein kann, sofort mit Lesen, Rechnen etc., also mit der Verwertung der Vorstellungsschätze und mit Beziehungen zum Zwecke der Bereicherung zu beginnen. Es mufs dem Unterrichte ein Vorkurs vorausgehen, dessen Aufgaben einmal die Ergänzung des fehlenden Materials, zum andern die Klärung der unrichtigen Anschauungen in psychologischer Weise sein müssen. Dieser Vorbereitungskursus umspannt einen arithmetischen Anschauungsunterricht, einen selbständigen Sprechunterricht, Erzählen, orthoepische Übungen und einen heimatkundlichen Anschauungsunterricht. Im Religionsunterricht holen wir noch immer Eier aus leeren Nestern. Nur die Stoffe des neuen Testamentes mit Hinweglassung aller historischen Notizen könnten in ganz bestimmter unterrichtlicher Art im ersten Schuljahr Verwendung finden.

E. Kannegiefser, Prov.-Schulr.: Das zukünftige Volksschulgesetz in Preufsen. Rhein. Blätter, 1894, 2.

»Wir wollen, dafs der Staat sich enthalte, seine Zwangsgewalt dazu anzuwenden, um gegen den Willen der Nächstbeteiligten einen bestimmten Charakter konfessioneller Abgeschlossenheit aufzudrängen. Wir wollen, dafs die Simultanschule gesetzlich zugelassen werde da, wo die Nächstbeteiligten sie fordern, dafs sie also nicht blofs da, wo sie bisher gesetzlich bestanden hat, oder wo wegen der Kleinheit der Schulgemeinden die Not dazu zwingt, ihr Dasein bis auf weiteres fristen dürfe — so wollte es der Zedlitz'sche Entwurf —, sondern dafs die Simultanschulen neben der konfessionellen Schule eine gesetzlich anerkannte und prinzipiell zulässige Schuleinrichtung sei.« Zr.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

van Liew, Die Begriffsbestimmung vornehmlich in ihrer Beziehung zur Pädagogik. Jena, Kämpfe, 1893.

Ludewig, Die Substanztheorie bei Cartesius im Zusammenhang mit der scholastischen und neueren Philosophie. Fulda, 1893.

Lipps, Thdr., Grundzüge der Logik. Hamburg, L. Vofs, 1893.

Lyttelton, W. H., The Life of Man after Death. London, 1893.

M'Kendrick, J. G., and Snodgrass, W., The Physiology of the Senses. London, 1893.

de Maria, M., Philosophia peripatetica-scholastica ex fontibus Aristotelis et S. Thomae Aquinatis expressa et ad adolescentium institutionem accomodata. Roma, 1893.

Medicus, Das Seelenleben der kleinsten Lebewesen. Aus dem Französischen von Binet. Halle, Schwetschke, 1892.

Minto, W., Logic, inductive and deductive. London. 1893.

Moosherr, Thdr., A. E. Biedermann nach seiner allgemeinphilosophischen Stellung, Berlin, Speyer & Peters, 1893.

Murphy, J. J., Natural Selection and spiritual Freedom. London, 1893.

Myers, F. W. H., Science and a future Life. London, 1893.

Natorp, Die Ethika des Demokritos. Marburg, Elwert, 1893.

Novaro, Die Philosophie des N. Malebranche. Berlin, Mayer u. Müller, 1893.

Oliphant, Mrs., Thomas Chalmers, Preacher, Philosopher and Statesman. London, 1893.

O'Neill, J., The Night of the Gods. An Inquiry into cosmic and cosmogonic Mythology and Symbolism. London, 1893.

Pilo, Estetica. Milano, Hoepli, 1894.

Post, Grundrifs der ethnologischen Jurisprudenz. Leipzig, Schulze, 1894.

Popescu, I., Pedagogia lucrata pe basele psichologice si etice ale réalismului Herbartian. Sibiu, 1893.

C. J. Steiner, Das Mineralreich, Gotha, Thienemann.

A. Genau, Physik. Gotha, Thienemann.

H. Wolgast, Über Bilderbuch und Illustration. Hamburg, Klofs.

Rümpler, Zur Bibelerklärung. Plauen, Kell.

A. Geistbeck, Über Systematik und Induktion. München, Ackermann.

Der ewige, allgegenwärtige und allvollkommene Stoff etc. Leipzig, Veit & Co.

Fauth-Köster, Zeitschrift f. d. ev. Religions-Unterricht. Berlin, Reuther Reichard.

H. Morf, 32 Jahre aus dem Leben eines Waisenvaters. Bielefeld, Helmich.

J. Jetter, Anti-Normallehrplan, Efslingen, Langguth.

Fr. Nippold, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu. Hamburg, Gräfe & Hillen.

L. Sevin, Das Ur-Evangelium. Müllheim, A. Schmidt.

S. Bang, Das Leben Jesu. 2. Aufl. Leipzig, S. Wunderlich.

F. Picavet, L'éducation. Paris, Léon Chailley.

R. Fritzsche, Nach welchen Grundsätzen ist der Geschichts-Unterricht zu gestalten etc. Bielefeld, Helmich.

Wisotzky-Schleichert, Heimatskunde von Halle und Umgegend. 1. u. 2. Teil, Halle, Waisenhaus.

Schenckendorff u. Schmidt, Jahrbuch für Jugend- und Volksspiele. IV. Jahrg. Leipzig, Voigtländer.

Th. Hermann, Diktatstoffe. Leipzig, E. Wunderlich.

J. Tischendorf, Präparationen f. d. geograph. Unterricht an Volksschulen. 2. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich.

O. Twiehausen, Mineralogie. Leipzig, E. Wunderlich.

Dörpfeld, Gesammelte Schriften. IV, 2 und XI, Gütersloh, Bertelsmann.

Borinski, Deutsche Poetik-Sammlung Göschen. Stuttgart, Göschen.

Lutsch, Latein. Lehr- und Übungsbuch. Bielefeld und Leipzig.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein
Wansleben b. Halle — Jena

Zweiter Jahrgang
Viertes Heft



Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1895

Diese Zeitschrift erscheint jährlich in 6 Heften. Preis des Jahrgangs 6 M.

Inhalt





A Abhandlungen

Neuere Arbeiten über die Gefühle

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Auf diese Stufe des begierdelosen Vernehmens, des vollendeten freien Vorstellens einer Mehrheit von Verhältnisgliedern läfst sich, soweit unsere Erfahrung reicht, kein Tier erheben. Der Vorrat seiner Vorstellungen ist zu gering, dieselben sind zu sehr durch ihre Beziehung zum Leibe betont, und vor allen ist deren Bewegung durch leibliche Einflüsse zu sehr determiniert, dafs ein so freies Entfalten der Vorstellungsreihen wie im Menschen nicht möglich ist. Auch hier ist der Unterschied, wenn man will, nur gradweis. Die Vorstellungselemente im Tiere könnten dieselben ästhetischen Urteile wie im Menschen ergeben, wenn der leibliche Einflufs in ähnlicher Weise wie im Menschen zurücktreten könnte, d. h. wenn das Tier ein Mensch wäre.

Ein Beispiel möge dies verdeutlichen. O. Ammon (Die seelischen Anlagen des Menschen. In der Täglichen Rundschau der Deutschen Warte, 1893, Nr. 179) schildert, wie ein Renntierjäger der Eiszeit sich mit seiner Familie gesättigt und versorgt hat. Die Familie ist satt, hat ausgeschlafen, sieht sich noch für mehrere Tage mit Vorräten versehen, sie setzt sich müfsig in die Sonne. »Die ungeheuren Muskeln der Arme und Beine werden jetzt von einem besonders kräftigen Blutstrom erfüllt. Man reckt und dehnt sich, man hüpft und tanzt. Hier werden also von den körperlichen Organen unzweifelhaft nutzlose Bewegungen ausgeführt. Es ist ein Aktivüberschufs an Kraft

vorhanden, der durch einen selbständigen innern Reiz zur Äufserung auffordert.« Mögen sich so die Tänze der Naturvölker entwickelt haben. Warum treiben die Tiere nichts ähnliches, wenn sie satt und sicher sind? Man denke an die Haustiere, denen der Mensch die Sorge für Nahrung und Sicherheit abnimmt, bei denen sich gar oft ein Überschufs an Kraft einstellt. Da ist kaum etwas von Spielen zu bemerken. Nur bei jungen Tieren kann man etwas wie spielen, hüpfen u. dergl. bemerken, die alten schlafen oder befinden sich in einem Zustande, der nicht weit vom Schlafe verschieden sein wird. Selbst der kluge Hund liegt unbeschäftigt am Ofen und schläft. Es sind ja auch Versuche angestellt, von Pferden so viel wie möglich jede Sinnesempfindung fern zu halten, sie stehen im Finstern mit verstopften Ohren u. s. w. Dann schlafen sie ein. Man sieht dies daran, dafs das Blut aus dem Gehirn mehr zurücktritt, als wenn das Tier wacht und empfindet. Was hier fehlt ist die geistige Freiheit. Für die Entwicklung der Gedanken, der erworbenen Vorstellungen zu ihrer Verbindung und Bewegung läfst das leibliche Leben zu wenig freien Raum. Das hebt nun auch Ammon hervor, indem er fragt: sollte für das Zentralnervensystem nicht auch ein Kraftüberschufs eintreten? Er meint damit einen Überschufs an geistiger Kraft und Regsamkeit. »Ein Mann hebt einen gebleichten Röhrenknochen auf und kritzelt mit einem spitzen Feuerstein etwas darauf. Die Zeichnung nimmt die Umrisse eines äsenden Renntiers an. Auch diese Bewegung ist eine nutzlose, denn die Abbildung hat keinen Zweck; sie ist nichts als das freie Spiel des unbeschäftigten Beobachtungstriebes. Die Kinder haben an der Zeichnung so viel Freude als die unserigen an einem Bilderbuche u. s. w.«

Jedermann wird zugeben, dafs bei Ammon die Entstehung der Kunst etwas schnell geht und dafs er sich davon eine ziemlich naive Vorstellung macht. Eigentlich ist nur dies dabei richtig, dafs für den Menschen ein Überschufs an geistiger Kraft eintritt, und diese geistige Regsamkeit sich in zwecklose Handlungen umsetzt. Schon dies ist bei den Tieren so gut wie nicht der Fall, hierher kann man nur das Spielen der Jungen, vielleicht das Singen mancher Vögel rechnen. Ein weiterer Schritt ist, diesen Handlungen, die eine Entlastung der innern Spannungen ausdrücken, eine schöne Form zu geben. Dazu schreitet nur der Mensch fort. Ammon fährt Nr. 169 fort: »Nachdem die Entwicklung bis zur Neugierde aus Beobachtung fortgeführt ist, heifst es: die Beobachtung ist nicht denkbar, ohne dafs gewisse Dinge einen subjektiv angenehmen, andere einen unangenehmen Eindruck machen. Durch Vergleichung entsteht das Gefühl

für Schönheit und Häſslichkeit, und hieraus wächst der Trieb, das Schöne aufzusuchen. Dies ist der Schönheitstrieb. Steigert sich dieser bis zu dem Triebe, das Schöne nachzuahmen, so ergiebt sich der Nachahmungstrieb, und noch höher, wenn nicht das unmittelbar Gesehene dargestellt, sondern eine selbständige wohlgefällige Schöpfung (z. B. ein Ornament) hervorgebracht wird, der Kunsttrieb. Der Kunsttrieb gabelt sich in die verschiedenen Triebe zu den einzelnen Kämpfen.«

Darauf hat ihm schon in derselben Zeitung Nr. 208 M. Tropp u. a. geantwortet: Was hier Schönheitssinn genannt wird, ist nur eine auſserordentliche Empfänglichkeit für das Auffallende, Glänzende, in die Sinne Fallende ... Der Nachahmungstrieb aber ist nicht aus dem angeblichen Schönheitstrieb entstanden, ist vielmehr viel eher als einer der allerersten Triebe der Kinder und Naturvölker vorhanden.

Geht man nun gar weiter fort bis zur wirklichen schönen Kunst der gebildeten Völker, so springt die Lächerlichkeit in die Augen, wollte sie jemand aus dem Nutzen erklären. Es kann nur gesagt werden: Der Mensch hat einmal Gefallen am Schönen und der ästhetische Trieb fordert seine Befriedigung so gut als jeder andere Trieb. Zu einem rechten Wohlsein, allseitigem Behagen kommt der Mensch nur, indem er sich unter andern auch der Kunst schaffend oder genieſsend hingiebt. Die Kunst wirkt insofern Leben fördernd, erhöhend, wandelnd. Das setzt aber eben die Fähigkeit voraus, ästhetisch zu urteilen. Und dieses Urteil setzt eine Geistesverfassung voraus, der nicht bloſs das Angenehme, nicht bloſs das Nützliche oder Lustbringende gefällt, sondern die ohne Rücksicht darauf Gefallen findet an gewissen Formen, die wir eben darum schön nennen.

Ist man soweit, so ist es nur ein Schritt, von dem Schönen zu dem Guten zu gelangen. Giebt man erst zu, daſs das Schöne auf dem absoluten, unmittelbaren Wohlgefallen an schönen Verhältnissen beruht, so kann diese Anerkennung dem Sittlichen nicht versagt werden.

Was diese Anerkennung zurückhält, ist vielfach der Umstand, daſs das Sittliche sich allerdings zugleich gar oft als das Klügste und Nützlichste für den Einzelnen wie für ganze Völker bewährt.

Das Gute und das Nützliche

Hier wird man sich zunächst über den Begriff des Nützlichen zu verständigen haben. Gewöhnlich nennt man das nützlich, was dazu dient, mir meine Begierden zu befriedigen. Das Nützliche dient dem Eigennutz. Das ist kein Vorwurf, das ist erlaubt, so lange ich dadurch den Interessen anderer nicht zu nahe trete. Das ist unter

Umständen Pflicht, sofern ich durch die Sorge für mich andern nicht zur Last falle. Gar oft verletzt aber der Eigennutz, die Sorge für das eigne Wohl, das Wohl anderer. Hierbei gilt es gleich, ob ich die augenblickliche, niedere Lust oder die dauernde, geistige Lust suche.

Anders gestaltet sich aber die Sache, wenn das Wort Lust auch für das ästhetische Wohlgefallen gebraucht wird. Hier hat man es nicht mehr mit Begierden im gewöhnlichen Sinne zu thun, sondern mit Urteilen, die begierde- und willenlos über objektive, sich gleichbleibende Verhältnisse gefällt werden. Gehen wir nun auf beide Fälle ein, zunächst ist die Frage, können die thatsächlichen sittlichen Urteile aus dem Nutzen im gewöhnlichen Sinne abgeleitet werden. Das wird in neuerer Zeit wieder vielfach unter dem Namen einer evolutionistischen Ethik versucht. Es wird gesagt: der Einzelne erstrebt das, was sein Leben erhält und sein Wohlsein fördert, und weil er bald einsieht, dafs er dies besser in der Gemeinschaft mit seinesgleichen findet, wird er soweit seine Begierden mäfsigen, dafs er mit andern sich verträgt und man sich gegenseitig zu fördern sucht.

Hieraus lassen sich viele der sogenannten Tugenden erklären. Wer nun keinen höhern Begriff von Sittlichkeit kennt, der wird ein solches Verhalten, bei dem der Einzelne und die Gesellschaft besteht und ihr Glück findet, sittlich nennen. Aber damit stimmt die Wirklichkeit nicht oder nur zum Teil. Thatsache ist es freilich, dafs vielfach Recht und Macht für einerlei gehalten worden ist, dafs man den schrankenlosesten Egoismus unter dem Schein des Wohlwollens ausgeübt hat u. s. w. Aber nicht weniger Thatsache ist es, dafs man fast bei allen Völkern, jedenfalls bei den höher entwickelten zwischen Egoismus und Wohlwollen, zwischen Recht und Macht unterscheiden gelernt hat. Ein solcher Unterschied auch nur der Theorie nach hätte sich gar nicht entwickeln können, wenn es für das Moralische keinen andern Mafsstab gegeben hätte als Eigennutz und Macht. Es mögen nun einige Beschreibungen mitgeteilt werden über die Art, wie sich eine Reihe von sogenannten Evolutionisten die Entwicklung der sittlichen Begriffe denkt. Man wird bald herausfinden, dafs damit wohl die vielfach schlechte Wirklichkeit beschrieben wird, aber nicht das ebenso wirklich vorhandene Urteilen und Streben nach dem Werden. »Das Schwächere mufs sich dem Stärkeren unterordnen. dies zeigt sich zunächst in der animalen oder natürlichen Ethik d. h. der Ethik der Tiere. Dieser Autorität (so wird die Macht genannt) zu gehorchen ist Pflicht. Diejenige Lebensweise ist also die richtige, die ethische, welche den Lebenswert des Organismus erhöht. Dieser

Lebenswert besteht in der Glückseligkeit. Glückseligkeit und Sittlichkeit sind dasselbe. Das Grundprinzip des tierischen Lebens ist ein eminent egoistisches und erkennt kein anderes Recht, als das der eignen Person, als das Recht, das die Macht verleiht.« [1]) Der Übergang zum Altruismus d. h. zur Sorge für andere wird überall auf gleiche Weise gemacht. Es wird nämlich gesagt: der Mensch findet seine Glückseligkeit nur durch andere und mufs sich deren Hilfe oder Duldung oft durch eigne Dienste erkaufen, mufs also insofern für andre sorgen. Zugleich wird die natürliche Sympathie so erweitert, dafs daraus die Sorge für andre folgen soll, um sein Bedürfnis des Mitleids, die »altruistischen natürlichen Gefühle« zu befriedigen.

»Die Unterordnung des Einzelnen unter die Gesamtheit, die Aufopferung seiner eignen Begierden zu gunsten der Wohlfahrt aller übrigen, die Unterdrückung egoistischer Triebe überhaupt und die Ausbildung altruistischer, auf das Wohlergehen anderer gerichteter Triebe ist beim Menschen wie schon beim Tiere notwendig mit dem Zusammenschlufs (zu einer Gemeinschaft) verbunden, denn ohne diese Sinnesänderung könnte auch die einfachste Gesellschaft nicht einen Tag lang bestehen. Beim Menschen aber trat, je höher sein Verstand sich entwickelte, um so entschiedener auch eine gewisse Einsicht in die Nützlichkeit und Notwendigkeit dieses altruistischen Verhaltens fördernd hinzu: er lernte mehr und mehr begreifen, dafs er durch gewaltsame Verletzung oder Tötung seiner Familien- und Stammesgenossen in den meisten Fällen sich selber am stärksten schädigen, ja oft seinen eignen Untergang herbeiführen würden. So geht aus mehr oder weniger bewufst egoistischen Motiven zunächst ein gleichsam passiver oder negativer Altruismus hervor. Der Einzelne beschränkt sich selbst in seinem Thun, um dem Thun anderer keine weitere Beschränkung aufzuerlegen, als wie sie es gleichfalls aus Rücksicht auf ihn und alle andern beobachten. [2]) »Grausamkeit und Mord sind nicht böse, sondern blofs schädlich.« [3]) Die positive Seite des Altruismus, der Trieb, den Genossen nicht nur nichts Böses, sondern

---

[1]) Rolph: Biologische Probleme, zugleich als Versuch zur Entwicklung einer rationellen Ethik 1884, vgl. dazu Ztschr. f. ex. Phil. XIV, S. 227.

[2]) Vetter: Die moderne Weltanschauung und der Mensch. 1894, S. 87 ff.

[3]) Rée: Die Entstehung des Gewissens 1885; s. dazu Ztschr. f. ex. Phil. XV, S. 425. Ein französischer Philosoph M. Aguiléra (l'idée du droit en Allemagne depuis Kant jusqu' à nos jours 1893) meint sogar, es sei ein deutscher Charakterzug, das Recht auf die Stärke zu gründen. Und doch gehöre es zum Wesen der sittlichen Idee, sich nicht der Stärke zu fügen.

wirklich Gutes zu thun, entwickelt sich schon in der Familie, und zwar wiederum aus ursprünglich egoistischen Instinkten und Trieben, vor allem bei der Mutter ihren eignen Kindern gegenüber. Dieses Gefühl aber erweitert sich vielfach beim Weibe zu einer Liebe gegen hilflose Wesen überhaupt, zu hilfreicher Barmherzigkeit. (Vetter a. a. O.)

Ebenso gründet Paulsen das, was man Pflicht nennt, und den Altruismus auf die Klugheit, die »zur Verhinderung von Feindschaft« sich des Mordes und des Ehebruchs enthält und durch Dienstleistungen der andern Freundschaft und Hilfe erkauft. Sowie die Tiere nach der Evolutionstheorie ihre Instinkte erst nach und nach erlangen durch Anpassung an die Verhältnisse, indem alle Exemplare mit mangelhafter Anpassung untergingen, und wie endlich nur noch Exemplare mit zweckmäfsigen Trieben übrig blieben, so bleiben auch von Völkern und Individuen schliefslich nur solche erhalten, in denen die Sitten und Gesetze auf die allgemeine Wohlfahrt gerichtet sind.[1])

Nun wird man fragen: woher doch die Konflikte? Jedes Volk und jeder Einzelne wenigstens der gebildeten Völker kennt den häufig eintretenden Fall, wo der eigne Vorteil mit den Sitten und Gesetzen streitet und zwar wo im eignen Innern oft blofs ein Abwägen geringeren und gröfseren Nutzens stattfindet, sondern wo wirklich der eigne Vorteil einem innerlich gebilligten Soll oder der Pflicht gegenübersteht. Hierbei sei an die weitverbreitete Sitte des Beichtens und der Reue der eignen Sünden erinnert.[2]) Darauf antwortet Vetter (a. a. O. 91), »der Mann ist zunächst nur im Verkehr mit seiner Familie, zum Teil auch noch mit seinen Standesgenossen, der Zucht höherer sittlicher Motive unterworfen, nach aufsen hin soll und mufs er sich von den niedrigsten Leidenschaften leiten lassen, und selbst sein tägliches Leben mufs gröfstenteils noch von grob egoistischen Trieben beherrscht sein. Zwei einander fast Punkt für Punkt widersprechenden Sittengesetzen also steht er gleich anfangs schon gegenüber; was Wunder, wenn er gar oft, wo das der Liebe, der Selbstlosigkeit für ihn mafsgebend sein sollte, in den Bahnen des Gesetzes der Feindschaft, der krassen Selbstsucht wandelt! Darum können sittliche Konflikte, Widerstreit der Pflichten dem Menschen insbesondere dem Manne, selbst auf so früher Stufe nicht erspart bleiben.« Aber ist das wirklich eine Erklärung für Konflikte im Innern? Gesetzt der Mensch kennt keinen höheren Gesichtspunkt als seinen Vorteil, dann wird er zu unterscheiden wissen, wen er mit

[1]) Paulsen: System der Ethik. Dazu Ztschr. f. ex. Phil. XVI, S. 395 ff.
[2]) S. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. S. 34.

Schonung oder auch Wohlthaten und wen er mit Härte, Rücksichtslosigkeit behandeln mufs. Wenn er sich nun auch gewöhnt hat, gegen Standesgenossen Rücksicht aus Klugheit zu beweisen, wie soll in ihm die Neigung entstehen, auch gegen Fremde, Feinde nachsichtig zu sein? Hier ist gar keine innere Entzweiung möglich. Es ist ein und derselbe egoistische Trieb, der Schonung gegen Freunde und Rücksichtslosigkeit gegen Feinde gebietet, derselbe Trieb, aber verschiedenen Umständen angepafst. Von Liebe und Pflicht zu reden ist hier nicht der Ort. Man beobachte doch die Tiere, wie z. B. die Vögel, solange in ihnen der Trieb zur Brutpflege rege ist, aufopfernd ihre Jungen schützen, um diesen eigenen innern Trieb zu befriedigen; wie sie aber dann die Jungen vom Fressen weg beifsen. Beidemal handeln sie aus Egoismus. Ein innerer Konflikt entsteht nicht. Paulsen, der im ganzen auf diesem Standpunkt steht, hat recht, wenn er (a. a. O.) sagt: »Weil das Sittliche allein auf die Wohlfahrt geht und die Wohlfahrt für jeden Menschen und für jedes Volk verschieden ist, so kann es auch keine allgemeingiltige Moral geben. Der Engländer hat eine andere als der Chinese. Wie es für den Engländer und den Ungar eine verschiedene Diätetik giebt, so auch eine verschiedene Moral, die ja nichts anderes ist, als eine das ganze Leben umfassende Diätetik. Eine Verhaltungsweise mag für diesen angemessen und notwendig sein, ohne dafs sie es darum für jenen zu sein braucht. Eine andere Moral gilt für Männer, für Frauen, für Kaufleute, ja schliefslich für jeden einzelnen Menschen«, und — so mufs man fortfahren — auch gegen jeden einzelnen, eine andere Moral gilt gegenüber dem Freunde, dessen Dienste mir nützlich sind und gegenüber dem Feinde, eine andere gilt heute, eine andere morgen. Das hängt ganz von den Umständen ab, d. h. davon, was meine Wohlfahrt erheischt. Wie sollen hier Konflikte entstehen?

Konflikte können nur insofern vorkommen, als es gilt von verschiedenen Übeln das kleinste und von verschiedenen Gütern das gröfste zu wählen. Da merkt man nun sehr oft erst hinterher, dafs man falsch gewählt hat. Nach J. Bentham kommen nämlich bei jeder zu erwählenden Lust sieben Stücke in Betracht: 1. Die Intensität des Gefühls, 2. die Dauer, 3. die Wahrscheinlichkeit und 4. die Raschheit des Erfolgs, 5. die Fruchtbarkeit d. h. die Wahrscheinlichkeit, dafs die Lust gleichartige Gefühle nach sich zieht, 6. die Reinheit d. h. die Ungemischtheit mit entgegengesetzten Gefühlen. Für den Gesetzgeber ist noch wichtig 7. die Ausdehnung auf viele Personen.

Der Mensch, der bei jeder Handlung dies alles abwägen soll, kann sich leicht verrechnen, zumal er in sehr vielen Fällen nicht nach

eigner Erfahrung, sondern nach der Erfahrung anderer handeln mufs. Insofern werden viele Irrtümer und Veranlassungen zu späterer Reue vorkommen. Und doch mufs sich der Mensch sagen: in jedem Augenblicke thue ich das, was mir in diesem Augenblicke die gröfste Lust verspricht. Wollte ich anders handeln, dann handelte ich streng genommen nicht nach dem Lustprinzip.

Vor allem aber sind hier die Unterschiede zwischen niederer und höherer, zwischen unedler und edler Lust nicht angebracht. Dem einen wird die Lust gröfser sein, also edler, die dem andern geringer also unedler dünkt. Und Konflikte, wie sie doch thatsächlich überall im Menschen vorkommen zwischen Lust und Pflicht, Reue nicht blofs über Unklugkeiten, sondern über Schändlichkeiten, Selbstverurteilungen können nicht entstehen.

So kennt auch H. Spencer keine andere Pflicht, als den Genufs: »Die Ausübung jeder Funktion ist in gewissem Sinne eine sittliche Pflicht. Alle animalischen Funktionen sind ebensogut wie die höhern Funktionen. Die Pflichten gegen andere sind nur insoweit verbindlich, als sie einen Genufs gewähren. Der Mensch mufs nur abwägen, ob im einzelnen Falle ein egoistischer Genufs im engern Sinne oder ein altruistischer mehr Vergnügen verspricht, egoistisch d. h. den eignen Genufs und Vorteil erhöhend sind ja beide. Absolut gut ist nach Spencer die Handlung, welche beiderlei Genüsse gewährt, »welche für den Handelnden im Augenblicke selbst genufsreich und zugleich andern nützlich und förderlich sei.« Dazu bemerkt Cathrein mit Recht: Dann würde etwa eine Schauspielerin oder Tänzerin, die durch ihre Vorstellungen ihren Unterhalt gewinnt und auch sonst noch Vergnügen daran hat und so sich und andern eine Quelle von Genüssen wird, nahezu absolut gut.[1])

Eine andre Frage ist: lassen sich wirklich alle Tugenden, auf welche die Menschen Wert legen, aus dem Nutzen oder aus dem Streben nach Lebenserhellung und Förderung ableiten?

Wallace bemerkt: Die Nützlichkeitshypothese ist ungenügend, um die Entwicklung der Moral zu erklären. Ich will nur ein Beispiel anführen: Die Wahrheitsliebe. Wie können wir im Hinblick auf die vielen Fälle, in welchen die Wahrheitsliebe ihren Anhängern Verderben und Tod gebracht hat, glauben, dafs jemals Nützlichkeitsrücksichten sie mit der mysteriösen Heiligung der höchsten Tugend bekleiden konnten, dafs diese jemals die Menschen dahin

---

[1]) Cathrein: Die Sittenlehre des Darwinismus. Eine Kritik der Ethik H. Spencers. 1885. Vgl. dazu Ztschr. f. ex. Phil. XVI, S. 428.

hätten bringen können, die Wahrheit um ihrer selbst willen zu schützen und sie ohne Rücksicht auf die Folgen zu üben? Und doch ist es eine Thatsache, daſs solch ein mystisches Gefühl von Unrecht an der Unwahrheit hängt, nicht allein bei den höheren Klassen der zivilisierten Völker, sondern auch bei ganzen Stämmen tiefstehender Wilden. (Hier folgen einige Beispiele.) Die Theorie der Intuition, welche ich verteidige, erklärt dies durch die Annahme, daſs es ein Gefühl, einen Sinn für Recht und Unrecht in unserer Natur giebt, den Erfahrungen der Nützlichkeit vorhergehend und unabhängig von ihnen.[1])

Dagegen führt Ammon (der Deutschen Warte Tägliche Rundschau 1893, Nr. 150) aus, daſs die Wahrheitsliebe zwar für den Einzelnen oft verderblich, aber für das Ganze stets das Nützlichste sei. »Ein Volk von lauter Lügnern und Betrügern würde an seiner eigenen Niedertracht zugrunde gehen, jedenfalls den Wettbewerb mit einem aufrichtigen und ehrlichen Volke nicht aushalten. Der Nutzen der Art arbeitet darauf hin, daſs die Wahrheitsliebe ausgebreitet, der Nutzen des Individuums, daſs sie eingeschränkt werde. Das wirkliche Ergebnis der Auslese ist ein Kompromiſs, die Resultante aus zwei einander entgegenwirkenden Züchtungsrichtungen, wobei keine der beiden zu ihrem vollen Rechte kommt.« Ammon macht hier zunächst eine falsche Voraussetzung, nämlich ein Volk von lauter Lügnern. Wie sollte ein Mensch dazu kommen, immer zu lügen, oder wie sollte gar ein ganzes Volk aus lauter Lügnern bestehen! Wenn lediglich Nützlichkeitsrücksichten die Menschen bestimmen, so wird der Mensch lügen, wo es Vorteil bringt, und die Wahrheit sagen, wo dies Vorteil bringt, aber warum sollte er in allen Fällen lügen, oder in allen Fällen aufrichtig sein? Man kann freilich sagen, daſs im allgemeinen die Lüge oder doch die Zurückhaltung unter Naturvölkern zuweilen verbreiteter sei, als die Aufrichtigkeit. Als Grund wird gelten: die Zurückhaltung oder die Lüge giebt eine gewisse Überlegenheit über andere. Aber das ist doch auch nur da der Fall, wo der andere Wahrheit erwartet, wo er den Aussagen Vertrauen entgegenbringt und sich so hinters Licht führen läſst. Wo aber die Lüge allgemein oder doch das Regelmäſsige ist, da wird der Fragende den andern kein Vertrauen schenken und die Lüge hört auf, vorteilhaft zu sein.

Auf keinen Fall sieht man ein, wie ein Kompromiſs eintreten soll, es sind gar nicht zwei Richtungen vorhanden, die den Menschen

---

[1]) Wallace: Die Grenzen der natürlichen Zuchtwahl in ihrer Anwendung auf den Menschen. S. 70.

treiben. Wenn er hier lügt, so folgt nicht, dafs er unter anderen Umständen auch lügt, und wenn er aufrichtig ist gegen diesen, so folgt nicht, dafs er einen Trieb hat, aufrichtig zu sein, auch gegen andere. Es ist hier immer nur Ein Motiv, welches den Ausschlag giebt, der Vorteil.

Und ist es denn wahr, dafs ein aufrichtiges Volk im Vorteil ist gegenüber einem lügnerischen? Hat man nicht zahlreiche Beispiele, wo ein Volk dadurch ins Verderben kam, dafs es Versprechungen, Verträgen traute, die von den weniger aufrichtigen Feinden nicht gehalten wurden! Wie oft haben die Perser, die Römer durch Lüge und Treulosigkeit Vorteil gehabt! Wie oft sind Indianerstämme so von den Weifsen hinters Licht geführt worden! Auch unsere Diplomaten erkennen keineswegs allgemein den Satz an: Ehrlichkeit ist die beste Politik. In dem Kampfe der Autoritäten mit einander, bemerkt Koler, werden sich die als stärker erweisen, die die zweckmäfsigsten Kampfmittel — und das sind keineswegs die sittlich erlaubten — anwenden.[1])

O. Ammon sucht die Wahrheitsliebe aus dem Gefühl der Kraft und des Selbstgefühls abzuleiten, der Schwache, der Abhängige sei feige und lügenhaft, der Starke rücksichtslos, scheue sich nicht, sich zu geben wie er ist, thue sich keinen Zwang an. Tropp antwortet ihm: das sei nur halb wahr, allerdings mache die Feigheit vielfach falsch, aber Falschheit, Untreue, Unwahrhaftigkeit sei oft auch die Wirkung der Stärke. „Auch bei unsern hochgeschätzten, wegen ihrer Treue und Wahrheit oft gepriesenen Vorfahren war dies nicht anders. Siegfried, das Ideal aller reckenhaften Ritterlichkeit, handelt gegen Treue und Glauben an Brunhild (bornierten, ehrlosen Betrug nennt es ein kunstverständiger Mann), zu Lug und Trug greift diese dann, desgleichen Kriemhild, und Hagen der Starke und Trotzige, wie Gunther greifen zur Lüge. Wenn uns in diesem hohen Liede unserer Vorfahren so klassische Beispiele vor Augen geführt werden, scheint dann die Tapferkeit wirklich so ganz gegen Lug und Trug gefeit zu haben?« Es werden noch viele Beispiele angeführt, wo Tapferkeit, Herrschergröfse mit Falschheit, Lüge und Tücke Hand in Hand geht, z. B. die homerischen Helden, die fränkischen Könige.

Auch H. Spencer geht die verschiedenen Völker und Zeiten durch und hebt hervor, wo Lüge und wo Wahrheit geübt, gelobt oder getadelt werden. Er glaubt feststellen zu können, dafs überall da, wo Gewaltherrschaft und Abhängigkeit besteht, auch die Lüge herrsche,

[1]) Koler: Die Ethik des Utilitarismus. 1885, S. 50.

und für kein Unrecht gelte, aber dafs in Verbänden, wo mehr republikanische Freiheit und Gleichheit bestehe, auch die Wahrheit höher geschätzt werde. Allein die zahlreichen Beispiele, welche angeführt werden, bestätigen diese Voraussetzung nicht immer. Der Übersetzer im Globus 1893, S. 196 bemerkt z. B. dazu: »Die grauenvoll zerrütteten Zustände, welche der neueste Panamaskandal in der höheren französischen Gesellschaft der freien Republik aufgedeckt hat, dürften nicht zur Bestätigung der Spencerschen Theorie dienen,« oder man denke daran, wie Thucydidos gerade den freien griechischen Republiken es vorwirft, dafs durch sie die Wörter ihre ursprüngliche Bedeutung verloren haben, also Lüge und Wahrheit kaum noch zu unterscheiden sei. Es kann niemand leugnen, dafs bei einem grofsen Teile der Völker die Wahrheit wenigstens als Ideal geschätzt und bei vielen der Lügner getadelt, der Wahrheitsliebende aber gelobt wird, ferner dafs es den meisten Gewissensbisse oder doch Bedenken macht, zu lügen, oder gelogen zu haben. Wäre dies allein darauf zurückzuführen, dafs die Lüge das Schädliche ist, so müfste auch die Wahrheitsliebe, wo sie geschadet hat, dergleichen im eignen Innern hinterlassen und unter die staatlichen Verbote aufgenommen sein, denn sicher hat die Wahrheitsliebe ebensoviel, wenn nicht mehr Schaden gebracht.

Man denke z. B. nur an die Perser. Sie waren nach den alten Berichten eins der verlogensten Völker und hatten die schönsten Vorschriften und Unterweisungen gegen die Lüge. Man denke an die Heilighaltung der Eide, der Verträge u. s. w.[1])

Dies alles deutet entschieden darauf hin, dafs Wallace recht hat, der Vorteil allein kann es nicht gewesen sein, was die Wahrheit geheiligt und der Lüge das Siegel der Verwerflichkeit aufgedrückt hat.

Endlich denke man an die Wissenschaft. Freilich wird oft genug gesagt: die Wissenschaft werde nur unpraktischer Zwecke willen betrieben. Das geschieht natürlich auch und sehr vielfach. Allein die Thatsache ist doch nicht zu leugnen, dafs schon Plato und Aristoteles die Wissenschaft sehr genau von den sogenannten banausischen Bestrebungen unterscheiden und fordern, dafs die Wissenschaft getrieben werde nur um des Wissens, um der Wahrheit willen. An der Thatsache, dafs von vielen zu allen Zeiten die Wissenschaft getrieben ist und ihr die höchsten Opfer gebracht sind, nur um der Wahrheit willen, daran ist nicht zu zweifeln.

[1]) O. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen u. s. w. S. 127 ff.

Hier haben wir wieder das Ideal der Wahrheit, dem man nachstrebt, ohne Nutzen davon für sich oder andere zu haben.

Wohlwollen

Ebensowenig wie die Wahrheitsliebe, läfst sich das Wohlwollen, oder der Altruismus als Gesinnung aus dem Vorteil erklären. Die Evolutionisten, welche bemächtigt sind, aus dem Egoismus den Altruismus abzulenken, versuchen dies auf zwei Wegen.

Erstens sagt man: Der Mensch sieht bald ein, dafs er sich anderer Dienste, Duldung, Hilfe nicht anders erkaufen könne, als durch Einschränkung seiner eigenen Freiheit, und durch Dienste, Hilfe, die er ihnen leistet. Davon war schon die Rede. Das wissen indes alle Völker sehr genau zu unterscheiden von dem eigentlichen Wohlwollen, welches sich den andern widmet, ohne auf Gegenleistungen zu rechnen. Wohlthun ist noch nicht Wohlwollen. Wohlthaten können allerdings aus egoistischen Motiven erwiesen werden. Anders das Wohlwollen. Hier wird zum zweiten auf das Mitgefühl hingewiesen, wie es sich namentlich im Kreise der Familie entwickelt. Ich habe anderwärts ausführlich dargelegt, wie das Mitgefühl sich in Tieren und Menschen erzeugte, welche Bedingungen es fördern und mindern und wie sich daraus das Wohlwollen entwickeln kann, aber es ist fest zu halten, dafs das Mitgefühl namentlich in der Form des Mitleids noch nicht Wohlwollen selbst ist. Das Mitleid der Mutter gegen ihre hilfsbedürftigen Kinder, wie überhaupt das Mitleid mit Hilfsbedürftigen läfst sich in den meisten Fällen als eine Art Selbstgefühl auffassen.

Gesetzt aber, man wollte alles Wohlthun aus dem Mitleid und also aus Selbstgefühl oder aus verfeinertem Egoismus ableiten, so würde man etwa mit Aristoteles sagen müssen: Wohlthäter lieben selbst die Gegenstände ihrer Güte, wenn sie auch von ihnen gar keinen Vorteil erwarten können, sie lieben ihr Werk mehr, als sie von ihrem Werke geliebt werden, denn es ist dem Menschen angenehm, etwas hervorzubringen, er wird sich dabei seiner eigenen Kraft und Thätigkeit bewufst, und, mag man hinzusetzen, es verleiht eine gewisse Überlegenheit, andern zu helfen.

Dies würde sich indes immer nur auf Wohlthaten beziehen. Wie aber, wenn das Wohlwollen oder auch das Mitleid sich nicht als Thun äufsert, sondern ganz innerhalb der Gesinnung eingeschlossen bleibt? Man vergesse nicht, dafs das Wohlwollen in der Form der Teilnahme an dem Wehe anderer durchaus kein Gefühl der Lust mit

[1]) Das Ich und die sittlichen Ideen ... S. 67.

sich führt, sondern geradezu ein Leid und zwar ein sehr ernstes Leid ist. Und in einer Welt wie die unserige, wo sich dem Wohlwollenden soviel Leid darstellt, welches er nicht beseitigen kann, sondern welches der Einzelne oft still mit ansehen mufs lediglich mit dem Wunsche, dafs dem Leidenden möge geholfen werden, mit einer solchen Welt wird das Wohlwollen ebenso oft und öfter die Form mitleidiger Teilnahme als thätiger Hilfe annehmen müssen. Nun kann man wohl die Hilfeleistung noch allenfalls als einen Ausdruck von Selbstgefühl und somit als Lust oder Lebenserhöhung deuten, sicherlich aber nicht die Teilnahme an fremdem Wehe.

Diese Gesinnung der Teilnahme oder des Wohlwollens auch in dem Falle, wo man selbst nicht helfen kann, ist doch thatsächlich vorhanden. Wie sollte ein so unnützer Trieb, ein so bedrückendes Gefühl aus blofsem Egoismus entstanden sein! Paulsen meint freilich: wenn jede Möglichkeit einer Hilfe überhaupt ausgeschlossen wäre, wenn die Menschen Leibnizische Monaden wären, die niemals auf einander wirken, also auch einander nicht helfen könnten, so würde der Wunsch, einander zu helfen, sittlich gleichgiltig, weil völlig unnütz, ja dem Mitleidigen bedrückend.«[1]) Er hätte sagen sollen, so würde nach der Evolutionslehre oder aus dem blofsen Egoismus der Wunsch zu helfen gar nicht entstanden sein. Nun ist er aber doch entstanden und thatsächlich vorhanden, auch wo ich nicht helfen kann. Wir freuen uns, wenn einem Unglücklichen, dem wir nicht helfen können, von seiten anderer geholfen wird. Und noch mehr: Dieses Mitgefühl, Mitleid, wie Mitfreude wird nicht, wie Paulsen meint, als gleichgiltig, weil völlig unnütz, oder gar als tadelnswert, weil den Mitleidigen bedrückend angesehen. So müsste es freilich beurteilt werden, wenn es weiter nichts als Egoismus in der Welt gebe. Vielmehr wird doch gerade Wohlwollen als solches, als Gesinnung; das ganz im Innern eingeschlossen ist und unter Umständen eingeschlossen bleibt, das wird nicht blofs gelobt, sondern als das Höchste, das Schönste unter dem Schönen gepriesen.

Paulsen kann sich dem unmittelbaren Urteil über die Schönheit der blofsen Gesinnung auch nicht verschliefsen. Er sagt: Selbst wenn die Bewohner eines Planeten mit dem Jammer der Bewohner eines anderen Planeten Mitleid hätten, ohne helfen zu können, so wäre das Mitleid doch gut. Dazu fügt er als Grund hinzu: Denn wenn diese Bewohner unter den Menschen wären, würde ihre Gegenwart wohlthätig sein.[1]) An diesen Grund wird wohl schwerlich einer denken,

---

[1]) Paulsen: System der Ethik. S. Zeitschr. f. ex. Phil. XIV, S. 396 ff.

der wirkliches Mitleid hat. Schwerlich wird er reflektieren: wenn ich helfen könnte, so machte mir diese Hilfe Freude, denn als Äufserung meiner Kraft würde sie mein Selbstgefühl erhöhen, und ich machte mir vielleicht Freunde, die mir von Nutzen sein könnten. Nun kann ich freilich nicht helfen, ich will aber doch Mitleid fühlen, denn wenn jene auch nichts davon und ich davon nur ein bedrückendes Gefühl habe, so ist es doch für andere Fälle gut, denn wenn das Mitleid zur Gewohnheit wird, so kann dadurch für das Ganze Vorteil entstehen.

Wird der Mitleidige so reflektieren? Und wenn er es thäte, würde dann nicht sofort alles Mitleid in ihm verschwinden? Mitleid läfst sich nicht gebieten noch so leicht erzeugen. Das wird auch nicht geschehen durch die pantheistische Fiktion, als seien alle Geschöpfe im Grunde genommen Ein Wesen. Bekanntlich wollte Schopenhauer auf die Erkenntnis der Einheit der Substanz aller Wesen das Mitleid gründen. Zu ähnlichem Zwecke weist Casneri (Sittlichkeit und Darwinismus) darauf hin, dafs die Idee das innerlich der ganzen Gattung Gemeinsame ist, welches nicht nur das Individuum als zur Gattung gehörig charakterisiert, sondern durch welches das Individuum als zur Gattung gehörig geworden ist. Ebenso hebt Paulsen die substantielle Einheit aller Geschöpfe hervor, um daraus Mitgefühl und Moralität abzuleiten.[1]

Dieser Hegelsche Gedanke von dem Werte des Allgemeinen gegenüber dem Besondern hilft hier gar nichts. Selbst wenn sich jemand in den Gedanken mit Gewalt hinein versetzen wollte, dafs wir alle Eines Wesens sind, würde er darum mitleidiger sein? Würde er mehr Teilnahme mit einem Pferde fühlen, wenn er sich sagt, ich bin mit ihm wesentlich identisch, oder nur ich habe mit ihm dieselben Vorfahren, als wenn ihm dieser Gedanke fern bleibt? Wiederum wenn ich darum allein um der substantiellen Identität willen, andern helfen wollte, so wäre dies erst recht Egoismus, denn wer sich selbst in den andern liebt, der ist eigennützig, ihm fehlt die Liebe, die nicht das Ihre sucht. Gegen sich selbst kann niemand wohlwollend sein.

Es ist übrigens bekannt, dafs der Versuch, das Sittliche aus dem Eigennutz als blofs vorteilhaft zu erklären, der erste Versuch ist, über das Sittliche zu philosophieren. Erst Sokrates und Plato, dann wieder Kant und Herbart traten als Philosophen dem entgegen und schlossen sich an die thatsächlich gegebenen unmittelbaren Urteile an.

[1]) S. Ztschrft. f. ex. Ph. XIII. 312 u. XVII. 398.

So sagt HERBART z. B. über den Punkt, der oben verhandelt ist: Die Schulen fingen an zu künsteln; und es gelang ihnen, gleichsam im Herzen des Wohlwollens den Eigennutz aufzuspüren. Man hatte die an sich unschuldige und wahre Bemerkung gemacht, dafs mit wohlwollenden Gesinnungen ein Gefühl von Heiterkeit, mit deren Äufserungen ein inneres Vergnügen verbunden zu sein pflegt. An den Schmerz, den sie unter andern Umständen (z. B. wo man fremder Not nicht helfen kann) mit sich führen, und an die ganze Zufälligkeit der von Nebendingen abhängenden Rückwirkung auf die eigne Gemütsstimmung wurde wenig gedacht. Wohlwollende Handlungen waren einmal als eine Quelle eigner Lust unvorsichtig empfohlen worden; darum sollten sie nun auf einen versteckten Eigennutz zurückgeführt werden. Wir wollen hierbei nicht vergessen, zu fragen, was denn wohl der Vorwurf der Verstocktheit hier bedeuten möge? Kann sich wirklich, wie es im Leben so oft vorkommt, der Eigennutz eine schöne Larve, einen Anspruch auf Ehre schaffen, indem er sich hinter dem Bilde des Wohlwollens verbirgt, so mufs unstreitig dies Bild an sich schön und ein Gegenstand der Verehrung sein. Hier und da mag der Mensch heucheln; aber die Idee des Wohlwollens ist eben deswegen nicht an sich Heuchelei, denn niemand sucht den Schein des Heuchlers.« (III, 375. Metaphysik S. 123 Zus.)

Man erwäge diesen letzten Gedanken HERBARTS noch weiter. Warum heuchelt man so oft Tugend und Wohlwollen? Warum sucht jeder Egoismus sich gern zu verbergen und zu beschönigen oder zu entschuldigen? Es spricht sich darin die allgemeine Verurteilung des Egoismus und die Vorahnung des Wohlwollens aus. Und dies sollte wiederum nur ein Ausflufs des Egoismus sein!

Oder man erwäge, ob wirklich ein Volk, welches nach den Vorschriften des Wohlwollens handelt, einem andern rücksichtslosern überlegen ist. Wenn die Analogie mit dem tierischen Selektionsprinzip wirklich zutreffen sollte, so wäre wenig Aussicht, dafs gerade die Wohlwollenden und Selbstlosen obsiegen. Unter Hähnen, die auf demselben Hofe gehalten werden, bleibt der herrsch- und selbstsüchtigste und nebenbei der kräftigste schliefslich allein übrig. Wenn die Entwicklungstheorie klar machen will, dafs im Ganzen die selbstlosen Charaktere ausdauern mufsten, so mufs sie dies an einem einzelnen Falle anschaulich machen.[1])

»Wenn nach den Lehren alter und neuer Materialisten, Positi-

[1]) WUNDT: Ethik, S. 365.

visten, Utilitarier die sittlichen Vorschriften nur aus Erfahrung ihrer Nützlichkeit für die Gesellschaft erwachsen wären und ihr Ansehn schöpften, so wäre es schlimm um sie bestellt. Wären Humanität, Schonung, Pflege der Schwachen und Gebrechlichen, der entbehrlichen, unbrauchbaren, schädlichen Elemente der Gesellschaft nicht von unserm sittlichen Gefühl gefordert, ihre praktische Nützlichkeit wäre oft sehr anfechtbar.« [1])

Aufserdem vergesse man nicht, es giebt Kreaturen, für die haben der Friede des lautern Herzens und die Heiterkeit des Wohlwollens keinen Reiz. »Schlechtthun hat für manche nicht blofs Vorteile, sondern auch seine Reize. Für sie ist es etwas angenehmes, andere übervorteilt zu haben, und zwar um so angenehmer, je gründlicher und je geschickter sie das gethan haben. Selbst die listige Verteidigung des unrecht Erworbenen macht kräftigen Geistern Freude«.[2]) »Das leicht Errungene, das widert mir. Nur das Erzwungene ergötzt mich schier.« (Faust.)

Das sind einige Punkte, worin das Wohlwollen sich nicht aus dem Egoismus ableiten läfst.

Der feinere Eudämonismus und die absolute Ethik.

Gegen alles das, was bisher gegen die Ableitung des Sittlichen aus dem Egoismus oder Eudämonismus vorgebracht ist, wendet man nun wohl ein: Ihr redet von Egoismus, und denkt dabei immer nur an äufsere Vorteile, an die Befriedigung niederer Begierden. Der Mensch aber hat auch höhere Bedürfnisse, geistigere, dauernde Bestrebungen. Die gilt es auch zu befriedigen. Das ist ein Egoismus höherer Art, der seine Befriedigung und Genüsse in dem findet, was die Moral als Pflichten auferlegt.

So bemerkt Mill (Das Nützlichkeitsprinzip S. 135): Recht wohl verträgt sich mit dem Prinzip der Nützlicheit die Anerkennung der Thatsache, dafs einige Arten des Vergnügens wünschenswerter und wertvoller sind, als andere. Es wäre aber auch ungereimt vorauszusetzen, dafs, während bei der Abschätzung aller andern Dinge die Qualität ebensowohl in Betracht kommt, als die Quantität, die Wertbestimmung des Vergnügens von der Quantität allein abhängig sei... Es ist besser, ein unbefriedigtes menschliches Wesen zu sein, als ein befriedigtes Schwein, besser ein unbefriedigter Sokrates, als ein befriedigter Thor.« Allein wenn allein die Lust oder die Befriedigung das ist, was Wert giebt, dann lassen sich nur quantitative Unter-

[1]) Rümelin: Deutsche Rundschau 1891, S. 277.

[2]) Wahle: Das Ganze der Philosophie und ihr Ende. Wien 1894. S. 509.

schiede denken, keine qualitativen. Ein befriedigter Thor ist ohne Zweifel glücklicher und hiernach besser als ein unbefriedigter Sokrates. Jedenfalls mufs man dem Thoren, wie auch dem Schweine dasselbe Recht einräumen, seine Vergnügungen zu wählen, als dem Sokrates.

Spricht man aber von höherer, edlerer Lust, die sich qualitativ von der blofsen Befriedigung der jeweiligen Begierden unterscheiden soll, so darf der Unterschied nicht in dem Quantum der Lust, sondern in der Art gesucht werden.

Kurz mit diesen höheren Bedürfnissen kann nur das gemeint sein, was man sonst als Gewissen, als moralischen Sinn, absolutes Urteil etc. bezeichnet. Dieses höhere Bedürfnis gehört zum Wesen des Menschen nicht weniger als die niederen Bedürfnisse. Es dürfte nun vielfach auf einen blofsen Wortstreit hinauslaufen, wenn die Anhänger einer absoluten Moral das Sittliche als das Vernünftige, als das Absolute dem blofs Angenehmen und der Lust der Befriedigung entgegensetzen, oder wenn die Evolutionisten, das Vernünftige oder Sittliche ansehen als blofse Verfeinerungen der sogenannten niederen Bedürfnisse. Auch die Vertreter der absoluten Moral, wird man sagen, müssen doch das Sittliche ansehen als etwas, das erstrebenswert ist, bei dessen Ausübung sie gröfseres Wohlsein empfinden, als bei dessen Unterlassung; sie müssen zugeben, dafs die Befolgung der sittlichen Ideen eine innere Befriedigung, ein Wohlgefühl innerer Harmonie mit sich führt. Wäre das nicht der Fall, brächte vielmehr das Sittliche den Sittlichen beständig in innere Entzweiung, in einen Kampf gegen sich selbst, würde das nicht erst recht der sittlichen Idee der Freiheit widersprechen?

Hiervon ist richtig, dafs viele Sittenlehrer im Sinne KANTS zu rigoros gegen alles Wohlgefühl geeifert haben, freilich in der sehr berechtigten Vorsicht, das Sittliche nicht zur blofsen Lust werden zu lassen.

»Dadurch wurde die Moral der menschlichen Natur, wie sie empirisch gegeben ist, entfremdet, sie stand ihr nur als eine ernste, gebietende Macht gegenüber, vor der der Mensch wohl Achtung und Ehrfurcht empfinden kann, zu der ihn aber nimmer eine herzliche Neigung, eine innige Liebe hinzieht. Sie mufste abstofsend auf Naturen (wie z. B. SCHILLER) wirken, die eine tiefe Sehnsucht nach innerer Harmonie beherrscht und die doch gewifs nicht zu den schlechten gezählt werden können .... So falsch es ist, den Glückseligkeitstrieb als den Grund der Moral anzusehen, so gewifs ist es andererseits, dafs, psychologisch betrachtet, alles menschliche Wollen durch Lust und Unlust angetrieben wird.« [1])

[1]) KALEE a. a. O. S. 33.

Übrigens hat sich Kant sehr nachdrücklich dagegen verwahrt, als bekomme das Gute, wenn man alles sinnlich Wohlgefällige davon loslöse, den Charakter der Härte, Kälte und Nüchternheit und würde niemanden zum Handeln bestimmen können. Kant sagt, gerade dadurch bekomme das Sittliche den Charakter des Erhabenen und das Gefühl des Erhabenen unserer eigenen Bestimmung reifse unsere Seele weit mehr zum Handeln hin, als alles Schöne. Denn gerade das Erhabene bewegt, während das Schöne das Gemüt in ruhige Kontemplation versetzt und erhält. Und auch Schiller sagt von dem Erhabenen der Sittlichkeit, ob dieses Gefühl gleich nicht eigentliche Lust sei, so werde es von feinen Seelen aller Lust doch weit vorgezogen.[1])

Bei Herbart deutet nun schon der Name des ästhetischen Wohlgefallens, oder der innern Freiheit darauf hin, dafs wir es hier mit einem Gut, das den Willen zu bestimmen vermag, nämlich mit innerer Harmonie, Beseligung oder Lebensförderung zu thun haben. Ja man kann sagen: Das Sittliche zu thun das ist die höchste Lust, oder wie Schiller den oben angeführten Gedanken ein wenig anders ausdrückt, es ist ein Gefühl, das man zwar nicht eigentliche Lust nennen kann, aber der Lust oft weit vorzieht. »Denn der Mensch kommt mit seiner praktischen Überlegung nicht eher zu einem festen Ruhepunkt, als bis er unter allen Motiven, denen er sich hingeben könnte, die ganz unveränderlichen obenan zu stellen sich entschliefst. Unveränderlich aber sind allein die Ideen; beharrlich ist insbesondere das Mifsfallen an der innern Unfreiheit, wenn man ihnen zuwider andern Motiven Raum giebt.«[2]) (Fortsetzung folgt.)

Zählen und Rechnen

Eine Studie von M. Fack

(Fortsetzung)

VIII

Mit Hilfe einer festen Reihe wird es uns möglich, irgend welche Mengen (von Dingen oder Zuständen) zu bestimmen, d. i. zu zählen. Die Zählergebnisse nun heifsen Anzahlen oder Zahlen.[3]) Bedenkt

[1]) Vorländer: Ethischer Rigorismus und sittliche Schönheit. Zu Natorps philos. Monatshefte XXX, S. 541.

[2]) Herbart, Einleitung § 95. Ähnlich Seneca: Weise ist es, immer dasselbe zu wollen und dasselbe zu verabscheuen. Aber nur das Gute ist es, was immer gefallen kann.

[3]) Man identifiziert fast durchweg Zahlen und Anzahlen. Nur einzelne Autoren huldigen einem andern Sprachgebrauche. Vergl. z. B. Heymans a. a. O.:

man, dafs die Zahlen Zählergebnisse sind, bedenkt man weiter, dafs immer etwas (Dinge oder Zustände) vorhanden sein mufs, ehe man zählen kann, so leuchtet einem ohne weiteres ein, dafs jede (absolute) Zahl eine benannte ist. Die Benennung läfst man zwar vielfach hinweg; aber das geht nur deshalb an, weil es nicht darauf ankommt, welcher Art die Zählobjekte sind, sondern nur darauf, dafs überhaupt Zählobjekte zur Verfügung stehen, weshalb man es jedem überlassen darf, an welche Zählobjekte er denken will.[2]) Der Umstand, dafs die Zahl nicht an bestimmte Qualitäten (die inhaltsärmsten Dinge eignen sich am besten zum Zählen!) gebunden ist, macht es übrigens auch erklärlich, wie der Schein, als gäbe es eine »reine« Zahl, entstehen konnte.

IX

Die Zahlen, wie sie unmittelbar aus dem Zählakte hervorgehen, repräsentieren noch nicht die höchste Stufe in dem mathematischen Vorstellen. Gehen wir zunächst von einem bestimmten Beispiele aus, damit wir die Momente aufspüren, die zu einer Weiterentwicklung des Zahlbegriffes antreiben. Gesetzt, ich hätte mit Hilfe der Zählreihe eine Menge von Stühlen zu bestimmen und gewönne dabei das Zählergebnis »12 Stühle«. Zu diesen 12 Stühlen gehören der erste, der zweite, der dritte .... und der zwölfte. Durch ein einfaches Experiment wird evident, dafs das Zählergebnis konstant bleibt, wenn man die Reihenfolge, in der man die Stühle zählt, aufs mannigfachste ändert. Der Stuhl, welcher einmal der erste ist, wird ein andermal der zwölfte und wieder ein andermal der zehnte u. s. f. Daraus folgt:

Unter der Zahlreihe verstehen wir »eine feste Reihe willkürlich gewählter, aber fest geordneter Laute, welche als tertium comparationis zur Vergleichung verschiedener Anzahlen gebraucht werden.« (S. 150.) »Von den Zahlen müssen die Anzahlen, von dem Mafsstabe das Objekt der Messung unterschieden werden.« (S. 158.) Ferner: Helmholtz a. a. O. S. 21 u. 32. Kronecker a. a. O. S. 266. Es ist zwar immer bedenklich, vom allgemeinen Sprachgebrauch abzuweichen, allein einem andern wehren zu wollen, dafs er einen Begriff in dieser oder jener Weise abgrenze, das geht noch weniger an. Nur eins darf man fordern, nämlich dies, dafs der, welcher einen abweichenden Sprachgebrauch verficht, sich dessen bewufst bleibe und auch andere daran erinnere, damit er nicht zu unnützem Wortstreit Anlafs gebe.

[1]) »Die reinen Zahlen sind weiter nichts als Zahlen mit unvollständiger Zahlbezeichnung, die sich für jede beliebige Gedankenergänzung als geeignet erweisen.« Hartmann a. a. O. Knilling, zur Ref. d. R. I, S. 34, 35, 37, 39, 40 f. »Die sogenannte reine Zahl, von der unsere rechenmethodische Lehrbücher faseln (!), sind eine Erdichtung, ein Hirngespinst.« Vergl. ferner: Herbart-Hartenstein a. a. O. S. 149.

[2]) Es ist übrigens sehr vorteilhaft, dafs man im Rechenunterrichte die langatmige Benennung nicht immer mitzuschleppen braucht, zumal da es ohne Schaden geschehen kann. Vergl. d. Art. »Zahl« in Klügels Math. Wörterbuch.

Im Zählakt kann jeder Stuhl den andern vertreten, mag der eine von dem andern auch noch so sehr abweichen nach Form, Farbe, Konstruktion u. s. w., d. i. im Zählakte kommt jeder Stuhl nur insoweit in Betracht, als er jedem der übrigen gleicht, es wird also von den Eigenschaften, die den einzelnen Stuhl zum Individuum machen, ganz und gar abgesehen[1]); ins Auge gefafst dagegen werden die Eigenschaften, welche den einzelnen Stuhl zum Stuhl machen, oder welche den Begriff Stuhl konstituieren helfen. Könnte man demnach zur Zahl 12, bezogen auf Stühle, nicht noch auf andere Weise kommen? Wir erinnern zunächst an die Weise, wonach wir einen ersten Stuhl, einen zweiten, einen dritten u. s. w. erhielten. Da nun jeder Stuhl die Stelle des andern vertreten kann, so lese ich aus den verschiedenen Stühlen irgend einen aus, etwa den ersten. Nun denke man sich diesen Stuhl an die Stelle des zweiten Stuhles, dann an die Stelle des dritten, dann an die Stelle des vierten u. s. f., aber so, dafs er an der vorhergehenden Stelle immer noch seine Funktion erfüllte. Der eine Stuhl hätte dann repräsentativen (die Vorstellung dieses Stuhles begrifflichen) Wert, und die Zahl erschiene als Multiplikator. Das ist die Anschauung der Herbartschen Schule. »Wenn man im gemeinen Leben« — sagt Herbart — »das Wort Drei ausspricht, so denkt man sogleich an drei Dinge. Die Zahl aber bedeutet Verdreifachung.«[2]) »Sie ist ein echter Multiplikator.«[3]) »Zu der Zahl 12 denke man hinzu den allgemeinen Begriff eines Stuhles oder eines Thalers, so wird man gewahr werden, dafs sich die Zahlbestimmung ungeteilt und auf einmal dem Begriffe anschliefst,[4]) und dafs es unter

[1]) Ein Abstraktionsprozefs, allerdings nicht ein solcher, aus dem etwas Begriffliches resultiert! Vergl. dag. Abschn. X. »Wir sehen jetzt, was es bedeutet, wenn man in der Arithmetik die Einheiten als vollkommen gleich betrachtet. Diese Gleichheit bezieht sich nicht auf die gezählten Objekte in ihrer Totalität, sondern nur auf die Eigenschaft derselben, unter einen Begriff zu fallen, dessen Exemplare man gerade zählen will. Nur mit dieser E. hat es die Arithmetik zu thun; in Bezug auf diese E. aber sind die gezählten Objekte sich wirklich gleich. Welches aber der Begriff ist, dessen Exemplare man zählen will, das ist Sache rein willkürlicher Feststellung.« Heymans a. a. O. S. 158. Vergl. Volkmann a. a. O. S. 113.

[2]) Herbart, Päd. Schr. Ausg. v. Willmann. I, S. 50.

[3]) Herbart, S. W. Ausg. v. Hartenstein. V, S. 182 u. 183. Vergl. Päd. Schr. II, S. 6, 22 u. I, S. 50.

[4]) Kommt die Zahl auf der höchsten Stufe der Entwicklung den Begriffen oder den Dingen zu? Vergl. die Ansichten von Frege (a. a. O. S. 59 f.: »Die Zahlangabe enthält eine Aussage von einem Begriff«) und Schuppe (a. a. O. S. 405 f. u. 410: »Das ist klar, dafs sich mit dem allgemeinen Begriffe Farbe oder Mensch als solchem nicht eine Zahlangabe als Prädikat verbinden kann; denn jeder Begriff ist als solcher eben einer. Es mufs also offenbar eine Erscheinung gemeint sein, welche mit den Merkmalen des allgemeinen Begriffs noch etwas verbindet. Jener

den 12 Stühlen weder einen ersten noch einen zwölften Stuhl giebt, weil der Gedanke von allen zusammen zugleich gefafst wird.« [1])

Wir hätten demnach zwei Stufen in der Entwicklung des Zahlbegriffes: 1. Die Zahl als Summe (z. B. drei Stühle, bestehend aus dem ersten, zweiten und dritten Stuhle); 2. die Zahl als Multiplikator (z. B. drei Stühle, der repräsentative Inhalt dreimal gesetzt). Die erste Stufe kann nicht übersprungen werden; und um von der ersten aus die zweite zu erreichen, ist wenig besondere Mühe erforderlich, vorausgesetzt, dafs das auffassende Subjekt zu dieser Abstraktion reif ist.

X

Man unterscheidet Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe. Hat man ein Recht, so zu unterscheiden?

Regener u. a. sagt: »Der Begriff zerlegt ... den Wahrnehmungsinhalt in zwei Teile: der eine enthält die wiederkehrenden Bestimmungen, die Merkmale, welche mehreren Dingen gemeinsam sind; der andere umfafst die Bestimmtheiten, welche nur dem einzelnen Gegenstande eigen sind. Dieser zweite Teil ... wird als bildlicher Rest bezeichnet .... Nun fragt es sich, welche gemeinsamen, wiederkehrenden Merkmale enthält die Zahl, welches ist der bildliche Rest? Es würde verlorene Liebesmühe sein, danach zu suchen. Sieht nicht gerade die Mathematik von allen Qualitäten der Dinge ab? Fassen wir die Bestimmtheiten, welche bei der Eiche, der Buche, der Esche wiederkehren, ins Auge, so gelangen wir zu dem Begriffe Baum, niemals aber zur Zahl Drei. Durch weitere Abstraktionen finden wir die Begriffe Pflanze, Gewächs, Organismus, nie aber stofsen wir auf die Zahl. Das begrifflich Seiende, die Merkmale, welche der Begriff umschliefst, sind an den einzelnen Gegenständen wahrnehmbar; wo aber stecken bei der Eiche, Buche und Esche die Eigenschaften, welche den Begriff Drei bilden? .... Wovon sollen wir abstrahieren, um die Zahl zu erlangen? .... Die Zahl ist also kein Begriff, sie ist nicht durch einen Abstraktionsprozefs gewonnen.« [2])

Diesen Auseinandersetzungen kann man nicht beistimmen. Die Zahl ist eben nicht eine Eigenschaft (d. i. ein Bestandteil) eines Dinges,

---

ist das Subjekt, und das mit ihm Verbundene ist der Unterschied, der in der Zahlprädikation zwar behauptet, aber nicht genannt wird. Wodurch nun das Eine zu einem Mehreren werden kann, das ist nichts anderes (!) als die räumliche und zeitliche Bestimmtheit. Nur was sich durch sein Wo oder Wann unterscheidet, läfst sich zählen«).

[1]) Vergl. Volkmann a. a. O. S. 114.

[2]) A. a. O.

mithin kann sie auch nicht durch Abstraktion von den Dingen[1]) gewonnen werden, d. i. nicht durch eine solche Abstraktion, wie sie REGENER[2]) andeutet. REGENER hätte recht, wenn es nur eine »Abstraktion von den Dingen« gäbe. Aber es giebt noch eine Art von Abstraktion, und gerade durch diese entsteht der Zahlbegriff.

Bedenken wir: Der Begriff entsteht immer durch Vergleichung von irgend welchen individuellen Gebilden. Will ich demnach einen Zahlbegriff[3]) (den Begriff dieser oder jener bestimmten Zahl) gewinnen, so mufs ich gewisse Zahlvorstellungen (Zählergebnisse) bereits gewonnen haben. Ein Beispiel: Ich zähle Bäume. Es treten dann in mein Bewufstsein gewisse Empfindungen bezw. Seinsvorstellungen (die Vorstellungen der einzelnen Bäume), und an diese lehnt sich eine Beziehung an (die Vorstellung der Zahlbeziehung). Ich sage: »12 Bäume«, habe also eine Zahlvorstellung. Die Zahlbeziehung ist in diesem Falle individuell, weil sie mit ganz bestimmten Dingen kompliziert ist. Erkenne ich nun auf irgend eine Weise, dafs die fragliche Zahlbeziehung nicht notwendig an diese bestimmten Dinge geknüpft sein mufs, dafs sie sich vielmehr ebensogut mit irgend welchen andern Dingen zu komplizieren vermag, so geht das individuelle psychische Gebilde in ein begriffliches über, d. i. die Zahlvorstellung wird zum Zahlbegriffe. Soll also eine Zahlvorstellung zum Zahlbegriffe werden, so mufs man bei ihr von dem absehen (abstrahieren), was sie zum individuellen Gebilde macht. Kurz: Auch der Zahlbegriff entsteht durch Abstraktion. Auf dem Gebiete der Zahlen macht sie allerdings — wie überall da, wo es sich um Beziehungen handelt — fast gar keine Mühe und springt daher nicht in die Augen.[4])

Zweiter Teil

Das Rechnen im Zahlraume 1 bis 10

XI

Das Kind soll im Zahlraume 1 bis 10 addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren lernen. Alle Rechenoperationen, auch die kompliziertesten, lassen sich auf folgende einfache Sätze zurückführen:

A. Additionssätze:

$1 + 1,\ 2 + 1,\ 3 + 1,\ 4 + 1\ \ldots\ldots\ 9 + 1;\ 1 + 2,\ 2 + 2,\ 3 + 2$

[1]) Der Kürze halber möge dieser Ausdruck gestattet sein. In Wirklichkeit handelt es sich immer um in die Aufsenwelt projizierte Vorstellungsinhalte.

[2]) Vergl. auch: LIPSCHITZ a. a. O. mitget. bei KRONECKER S. 269. TANCK, das Rechnen auf der U. S. 15.

[3]) Von dem allgemeinen Zahlbegriffe (unter den die bestimmten Zahlen zu subsummieren sind) können wir für unsere Zwecke absehen.

[4]) VOLKMANN a. a. O. II, S. 236.

..... 8 + 2; 1 + 3, 2 + 3 ..... 7 + 3; 1 + 4, 2 + 4 ..... 6 + 4; 1 + 5, 2 + 5 ..... 5 + 5; 1 + 6, 2 + 6 ..... 4 + 6; 1 + 7, 2 + 7. 3 + 7; 1 + 8, 2 + 8; 1 + 9. Im ganzen: 45 Sätze.

B. Subtraktionssätze:

10 — 1, 9 — 1 ..... 2 — 1; 10 — 2, 9 — 2 ..... 3 — 2; 10 — 3, 9 — 3 ..... 4 — 3; 10 — 4, 9 — 4 ..... 5 — 4; 10 — 5, 9 — 5 ..... 6 — 5; 10 — 6, 9 — 6 ..... 7 — 6; 10 — 7, 9 — 7, 8 — 7; 10 — 8, 9 — 8; 10 — 9. Im ganzen: 45 Sätze. (Die Sätze 1 — 1 = 0, 2 — 2 = 0 u. s. f. bedürfen keiner besonderen Berücksichtigung.)

C. Multiplikationssätze:

1 . 1, 1 . 2, 1 . 3 ..... 1 . 10; 2 . 1, 2 . 2 ..... 2 . 5; 3 . 1, 3 . 2, 3 . 3; 4 . 1, 4 . 2; 5 . 1, 5 . 2; 6 . 1; 7 . 1; 8 . 1; 9 . 1; 10 . 1. Im ganzen: 25 Sätze.

D. Divisionssätze:

1 : 1, 2 : 1 ..... 10 : 1; 2 : 2, 4 : 2, 6 : 2, 8 : 2, 10 : 2; 3 : 3, 6 : 3, 9 : 3; 4 : 4, 8 : 4; 5 : 5, 10 : 5; 6 : 6; 7 : 7; 8 : 8; 9 : 9; 10 : 10. Im ganzen: 25 Sätze.

Diese sämtlichen Sätze sollen vom Kinde 1. gewonnen (ausgerechnet) und 2. mit ihren Resultaten eingeprägt werden. Ausrechnen kann man die Sätze nur mittelst des Zählens. Daraus ergeben sich die Hauptarbeiten für den ersten Rechenunterricht:

erstens: das Kind mufs zählen lernen;

zweitens: mit Hilfe des Zählens mufs es die angeführten Sätze ausrechnen lernen; und

drittens: es mufs sich die ausgerechneten Sätze einprägen.

XII

Wie ist das Zählen zu lehren?

Viele Kinder können bei ihrer Aufnahme in die Schule schon geläufig und auch mit Verständnis zählen.[1]) Doch finden sich immer einige (Schwerhörige, Schwachbefähigte u. s. w.), die das nicht gelernt haben. Wie ist ihnen das Zählen zu lehren?

Bräutigam z. B. empfiehlt folgende Weise:[2]) »Erste Stunde: Der Lehrer zeigt die Eins (einen Würfel aus dem Tillichschen Rechenkasten) und spricht laut: ‚Das ist die[3]) Eins.‘ Darauf zeigend, läfst er einzelne Schüler das Sätzchen sprechen. Dann im Chor .... Zweite Stunde: Neben die Eins der vorigen Stunde kommt noch eine

[1]) Statistische Nachweise findet man u. a. bei Tanck (Das Rechnen a. d. U. S. 42).

[2]) H. Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. Wien, A. Pichlers Witwe u. Sohn, 1878. S. 7 ff.

[3]) Man beachte den bestimmten Artikel!

Eins. ‚Das sind zwei Einsen.' Sie werden übereinandergelegt. ‚Das ist eine Zwei.' Eine ganze Zwei wird daneben gestellt und die Einsen entfernt. Der Lehrer wiederholt: ‚Das ist eine Zwei.' Desgleichen die Schüler einzeln und im Chor. — Die Eins und Zwei werden .... nebeneinandergestellt. Auf die Eins zeigend, fragt der Lehrer: ‚Was ist das?' Einzelne Schüler kommen vor: ‚Zeige die Eins.' ‚Das ist die Eins.' ‚Zeige die Zwei.' ‚Das ist die Zwei.' Ein Schüler zeigt und fragt einen Mitschüler u. s. f.«

Führt ein solches Verfahren wirklich zum Ziele? Bedenken wir: Die Zahlvorstellung ist eine Beziehungsvorstellung, d. i. ihr Inhalt ist nicht (unmittelbar) durch die Sinne erfafsbar. Wenn also z. B. ein Würfel vor mir liegt, so sehe ich eine gewisse Materie, aber nimmermehr das, was die Zahlvorstellung ausmacht.[1]) Vielmehr ist es so: durch das Auge (die Sinne überhaupt) gewinnt man gewisse Seinsvorstellungen, und an diese schliefst sich eine gewisse geistige Thätigkeit an, die zur Zahlvorstellung Eins führt. Kurz: das, was die Zahlvorstellung Eins ausmacht, ist nicht sinnlich wahrnehmbar.

Weiter. Wenn das Kind in die Schule eintritt, so ist es gewöhnt, den Namen, welchen es bei der Wahrnehmung irgend eines Dinges nennen hört, auf das Ding selbst zu beziehen. Stellt man nun dem Kinde einen Würfel aus dem Tillichschen Rechenkasten vor mit der Bemerkung: »Das ist die Eins« — so mufs das Kind denken, die Eins sei ein Ding, welches man aus Holz mache, welches aufserdem so und so viel Seiten von dieser und dieser Beschaffenheit habe u. s. w. Das Kind richtet also seine Aufmerksamkeit auf das, was sich seinen Sinnen darbietet; es hat aber nicht einmal eine Ahnung von dem, was die Zahlbeziehung ausmacht. Und das ist so natürlich, wie nur irgend etwas. Wer wüfste nicht, wie sehr das Kind am Handgreiflichen hängt! So wie Bräutigam verfährt man übrigens fast allgemein, wenn man auch statt der Tillichschen Rechenhölzer Striche, Steinchen u. a. D. verwendet. Bei einem solchen Verfahren hält das Kind die Zahl für etwas, was sie gar nicht ist, und es soll mit Beziehungen (Zahlen) operieren, die es gar nicht erfafst hat. Die Folgen bleiben nicht aus. Hören wir! Es schreibt A. Henschel: »So kam es mir nicht selten vor, dafs ein Kind, nachdem es mit vieler Mühe einsehen gelernt hatte, dafs 3 Striche und 1 Strich 4 Striche[2]) sind, deshalb doch auf die nächste Frage: Wie viel sind

[1]) Vergl. die Auseinandersetzungen im VII. Abschnitte.

[2]) Ob man Striche u. s. w. oder Würfelchen als Zählobjekte verwendet, das ist, wie man bald erkennen wird, für unsere Darlegungen einerlei.

3 Äpfel und 1 Apfel? — keine Antwort wufste!«[1]) Lüddemann: »Dafs die Zahl an den Dingen kleben bleibt, habe ich an einem 5 jährigen Mädchen beobachtet. Es spielte jeden Abend mit seiner Mutter Domino und zwar sehr geschickt und erkannte auf den ersten Blick die doppelte Vier, die doppelte Acht. Sobald es aber andere Dinge zählen sollte, war es mit seiner Kunst zu Ende.«[2]) Endlich S.: »Um den Kindern die Zahlbegriffe recht anschaulich zu machen, half ich mir .... mit Vorzeigen von Fingern, Nüssen, Münzen, Hölzchen .... u. s. w., sah mich aber vielfach in meinen Erwartungen getäuscht, da das Kind wohl diese Dinge wahrgenommen, nicht aber dasjenige Verhältnis, welches sich in dem behandelten Zahlbegriff ausspricht. Spricht man vollends noch dabei von goldenen Nüssen, rotbäckigen Äpfeln, von Semmeln und Brezeln, so wird nicht nur durch solche überflüssigen Worte die gesuchte Zahlvorstellung verdrängt, es wird sich auch zeigen, dafs die Vorstellung des Kindes mehr am Gegenstande als an der Zahl haftet. Wem von Ihnen wäre es wohl noch nicht vorgekommen, dafs ein Kind, nachdem es mit vieler Mühe einsehen gelernt hatte, dafs 4 Striche und 1 Strich 5 Striche sind, auf die nächste Frage: Wie viel sind 4 Semmeln und 1 Semmel? — keine Antwort wufste!«[3])

Der erwähnte Übelstand hat eben darin seinen Grund, dafs die Kinder die Zahlbeziehung gar nicht erfafst hatten. (Dabei macht es übrigens nicht viel aus, ob man die Tillichschen Rechenhölzer oder andere Dinge als Zählobjekte verwendet.)

Der Lehrer hat also Ursache, das Zählen zweckmäfsiger zu lehren. Zweckmäfsig aber ist nur ein solches Verfahren, welches die Kinder von vornherein auf die Zahlbeziehung hinweist, welches ihnen damit zugleich zu der Einsicht verhilft, dafs es bei der Anzahl nicht auf das sinnlich Wahrnehmbare ankommt. Je sicherer das ein Verfahren leistet, desto zweckmäfsiger ist es. Doch wie soll man das Kind auf die Zahl hinweisen können, d. i. auf etwas, was gar nicht zu sehen ist? Dafs es nicht so ohne weiteres geht, das ist zweifellos. Lindner hat gewifs recht, wenn er schreibt:[4]) »Wie schwer es dem Kinde wird, beim Anblicke der Dinge das stoffliche Interesse zurückzudrängen und sich zur Auffassung rein formeller Verhältnisse zu erheben, beweist die Schwierigkeit, mit welcher ganz kleine Kinder zu ringen haben,

[1]) A. a. O. S. 215.

[2]) A. a. O. S. 537.

[3]) Kirchen- und Schulblatt in Verbindung. Herausgeg. von Hesse u. Leidenfrost, Weimar, Böhlau, 1880. S. 236. Vergl. die Äufserung von A. Henschel.

[4]) Jahrbuch d. V. f. w. Päd. Herausgeg. v. T. Ziller. III, S. 69. Die Stelle wird vielfach citiert.

um sich zum Begriffe der Zahl zu erheben. Ihr zeigt dem Kinde drei Nüsse, drei Finger, drei Münzen, um es zu dem Begriffe ‚Zahl Drei' hinzuführen, und ihr seht euch getäuscht; denn das Kind hat wohl die Nüsse, die Finger, die Münzen wahrgenommen, nicht aber dasjenige Verhältnis, welches sich in der Zahl Drei ausspricht.«[1]) Und daran ändert auch die grofse Einfachheit der Qualität nichts, wie sie bei den Tillichschen Rechenhölzern vorliegt. Wir haben also immer noch Ursache, danach zu suchen, wie man das Kind zwingen könne, von der Materie zu abstrahieren und die Zahlbeziehung zu fixieren.

Vielleicht empfiehlt sich folgende Weise. Es ist im voraus zu bedenken, dafs man sich alle Zahlen, die Eins ausgenommen, aus der um Eins vermehrten vorhergehenden Zahl entstanden denken kann. Im Grunde genommen hat man also nur nötig, dem Kinde begreiflich zu machen, was es sich unter »Eins« zu denken habe. Dabei kann etwa so verfahren werden: Man beschreibe auf einer Papptafel nebeneinander 10 pfenniggrofse Kreise und zwar so, dafs alle in gleicher Richtung liegen, und dafs jeder etwa 2—3 cm Abstand vom andern hat. Den ersten Kreis male man rot, den zweiten gelb, den dritten blau, die übrigen könnten unbemalt bleiben. Hat man nun noch Klötzchen (Würfelchen) des Tillichschen Rechenkastens — sogenannte Eisen —, ferner Steinchen, Kugeln, Geldstücke u. ä. D. zur Verfügung, so kann man die Kinder zu folgenden Übungen veranlassen.

Erste Gruppe: Lege — sagt der Lehrer dem Kinde — diese (alle) Klötzchen auf die Kreisreihe! Man geht immer vom roten Kreise aus und belegt dann einen nach dem andern (keinen Kreis überhüpfen, aber auch keinen mehrfach belegen!). Jetzt sind alle Kreise bedeckt. Lege nun diese (3) Kl. auf! Sieh, vorhin reichten die Kl., die ich Dir gegeben hatte, vom roten Kreise bis zum allerletzten; jetzt ist die Reihe ganz klein, jetzt reichen die Kl. nur bis zum blauen Kreise u. s. f. Weiter: Sieh, bis zu welchem Kreise diese (5) Kl. reichen! Aber diese (2)?

[1]) Mit Rücksicht darauf sind auch folgende Äufserungen von Preyer zu beurteilen: »Wie weit ab vom Verstand des ältern Kindes . . . der des nun 2 Jahre u. 2 Monate alten ist, geht daraus hervor, dafs es nicht die entfernteste Vorstellung von Zahlen hat. Es wiederholt vielfach mechanisch die vorgesagten Wörter eins, zwei, drei, vier, fünf, verwechselt aber beim gruppenweisen Vorlegen gleichartiger Objekte alle Zahlen miteinander, trotz unzähliger Versuche, die Anzahl 2 mit dem Schall zwei u. s. w. ihm in feste Verbindung zu bringen.« (Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig, Griebens Verlag. 1890³. S. 405 f. Vergl. auch S. 409 f.) Diese Versuche mufsten scheitern: das Kind wufste gar nicht, worauf es ankam, man hatte eben kein Mittel, auf die Zahlbeziehung als auf das zu Fixierende hinzuweisen. Vergl. ferner: Rühlmann a. a. O. S. 17. Kronecker a. a. O. S. 265.

Sieh, die Kl., die ich hier habe (2 Kl.), werden gewifs bis zum letzten Kreise reichen. Aber diese? Das Kind wird lachend behaupten, dafs der Lehrer unrecht habe, und dafür das Richtige angeben u. s. f.

Bei diesen und allen übrigen Übungen werden neben den Klötzchen auch noch andere Gegenstände als Zählobjekte verwendet.

Zweite Gruppe: Es werden nur die bemalten Kreise benutzt. Man legt bald 3, bald 2 Klötzchen u. s. w. auf und verlangt von dem Kinde, dafs es bestimme, ob die Klötzchen bis zum blauen oder bis zum gelben oder gar nur bis zum roten Kreise reichen. Ist dies bis zu voller Sicherheit geübt, so sagt der Lehrer: »Wenn die Klötzchen bis zum blauen Kreise reichen, so sind's 3 Klötzchen, wenn die Klötzchen bis zum gelben Kreise reichen,[1]) so sind's 2 Klötzchen; wenn nur der erste Kreis bedeckt ist, so ist's nur 1 Klötzchen.«[2]) Mancherlei Reproduktionen zur Einprägung dieser Erkenntnisse.

Alsdann erst folgen die gebräuchlichen Zählübungen. Dabei erfährt das Kind auch, dafs man, wenn man zu drei Klötzchen eins hinzulegt, 4 Klötzchen erhält, weiter, dafs man, wenn man zu 4 Klötzchen eins hinzulegt, 5 Klötzchen erhält u. s. w.

Es läfst sich leicht feststellen, worin das Vorteilhafte dieser Weise, das Zählen zu lehren, besteht. Das Kind wird von vornherein durch gewisse Operationen gezwungen, seine Aufmerksamkeit auf die Beziehung »reichen bis« zu richten. Diese Beziehung ist aber nur deshalb so deutlich, weil sie sich an eine Raumreihe anlehnt; dieselbe Beziehung in Bezug auf eine Zeitreihe würde sich dem Kinde schon weniger aufdrängen. Übrigens tritt die Beziehung »reichen bis« so

---

[1]) Die Beziehung »reichen bis« ist das einheitliche Band für die Vielheit. Wird dem Kinde die Zahlvorstellung auf diese Weise vermittelt, so stellt es jede Anzahl ohne weiteres als Einheit vor, möge von den gezählten Dingen auch eins in Amerika, das andere in Europa, das dritte auf dem Monde oder sonst irgendwo sein. Wer das Zählen auf die angegebene Weise lehrt, hat nicht nötig, statt diskreter Dinge Continuen zu fordern. (Vergl. die Tillichschen Rechenhölzer ohne Striche oder Marken.)

[2]) Vergl. Sigwart a. a. O. II, S. 47 f.: »Wenn wir aufwärts zählen, so kann die Eins streng genommen nicht als Zahl betrachtet werden. Erst mit dem Fortschreiten zur zweiten Eins beginnt das Zählen, und von hier aus ist Zwei die erste Zahl. Zählen wir aber rückwärts und finden, das 1 ebenso aus 2 entsteht, wie 2 aus 3, so tritt sie als gleichartiges Glied in die Reihe ein und zieht nach demselben Prinzip auch die Null mit sich . . .« »Aber die dadurch angedeutete Erweiterung des ursprünglichen Zahlbegriffs ist nur scheinbar; niemals gelingt es ja, Eins für sich festzuhalten, es ist immer, wenn es zum Bewufstsein kommt, schon Glied einer Reihe, weil es nur durch Unterscheiden von anderm zum Bewufstsein kommt, und nur die sondernde Reflexion kann den einen Akt isolieren, an den sich das Weitergehen anknüpft . . .«

hervor, und die Zählobjekte treten so zurück, dafs das Kind ohne weiteres einsieht, diese Beziehung müsse von der Materie der bezogenen Objekte ganz und gar unabhängig sein. Es ist daher kaum nötig, diese Einsicht noch besonders zu erzielen durch einen Wechsel in den bezogenen Objekten; der Sicherheit halber wird man aber diesen Wechsel vielfach eintreten lassen, zumal da das geeignet ist, die Eintönigkeit der ersten Zählübungen mindern zu helfen. Hat aber das Kind erst diese Beziehung »reichen bis« erfafst, so ist damit alles gewonnen: es sind, wie wir gesehen haben, nur noch wenige Worte nötig, um das Kind zur herkömmlichen Zählreihe zu führen.[1])

Wie soll das Kind verfahren, wenn es gewisse Dinge zu zählen hat? Wir Erwachsenen benutzen die Lautkomplexe eins, zwei, drei u. s. w. 1. zur Anzahlermittlung (wir halten je einen Lautkomplex mit je einem Gegenstande zusammen und sehen zu, bis zu welchem Lautkomplexe man auf diese Weise kommt) und 2. zur Anzahlbenennung. So zählten bisher auch die Kinder; allein bei dieser doppelten Verwendung der Lautkomplexe gerät das Kind leicht in Verwirrung (es denkt z. B. da an einen einzelnen Gegenstand, wo es an eine Reihe von Gegenständen denken sollte u. s. w.). Diesen Übelstand beseitigen wir dadurch, dafs wir den Lautkomplexen eins, zwei u. s. w. nur die Funktion der Anzahlbezeichnung zuerteilen, während wir die Funktion der Anzahlermittlung den Lautkomplexen »erstes« (Klötzchen), »zweites«, »drittes« u. s. w. übertragen. Diese Lautkomplexe wären dann einerseits zu betrachten als Glieder der Zählreihe (als solche dienen sie der Anzahlermittlung) und andererseits als Bezeichnung für den Inhalt, der herkömmlicherweise den Ordinalien zukommt. Es interessiert aber weder den Erwachsenen noch das Kind, beide Funktionen auseinander zu halten; Mifsverständnisse und dergl. sind unter allen Umständen ausgeschlossen. Wir werden demnach so zählen lassen: erstes (Klötzchen, Steinchen u. s. w.), zweites, drittes u. s. w. Kommen wir etwa bis zum dritten Klötzchen, so heifst es: Das erste und das zweite und das dritte Klötzchen heifsen zusammen 3 Klötzchen u. s. w.

Es ist, wie ich aus mehrjähriger Erfahrung weifs, nicht schwer, auch schwerfälligern Kindern den Unterschied klar zu machen, der beispielsweise besteht zwischen dem sechsten Klötzchen und sechs Klötzchen. Die Ordinalen können übrigens später doch nicht entbehrt werden, mithin lassen wir sie da auftreten, wo sie uns besonders dienlich sind.

[1]) Wir haben bei der angedeuteten Weise die Anzahlermittelung und die Anzahlbezeichnung getrennt. Zur Anzahlermittelung, als Zählreihe, verwendeten wir eine Reihe farbiger Kreise. Sobald die Anzahlbezeichnung geläufig ist, übernimmt sie auch die Funktion der Anzahlermittelung.

Damit ist angedeutet — ich sage ausdrücklich: angedeutet — wie man in zweckmäfsiger Weise das Zählen lehren könnte.[1])

XIII

Wie sind die angeführten Sätze zu gewinnen (auszurechnen)?

Wir denken zunächst an die Additionssätze.

Die Aufgabe 8 Klötzchen + (mehr) 2 Klötzchen[2]) mufs man etwa so ausrechnen lassen: Hier stehen 6 Klötzchen, nämlich das erste, zweite .... und sechste (das erste bis sechste).[3]) Wir stellen nun noch zwei Klötzchen darauf. Dies (das erste von den zweien) giebt das siebente und dies (das andere) das achte — 6 + 2 = 8. (Die Ausrechnung wird selbstverständlich sehr bald auf wenige Worte eingeschränkt: sechs — siebentes, achtes — 6 + 2 = 8.) Auf diese Weise könnte das Kind sämtliche Additionssätze gewinnen. Allein es wäre nicht wohlgethan, wenn es unter allen Umständen so verführe, wenn es beispielsweise die Aufgabe 1 + 9 auf die Weise ausrechnen wollte: »Wir haben ein Klötzchen. Wir stellen noch diese 9 anderen Klötzchen darauf. Dies giebt das zweite, dies das dritte, dies das vierte .... und dies das zehnte.« Solch ein Verfahren geht zur Not noch an, wenn die beiden Gruppen von Gegenständen (welche die beiden Summanden repräsentieren) gesondert und genau abgezählt vor dem Kinde liegen; denn in diesem Falle weifs das Kind genau, wann beispielsweise 9 Gegenstände zugezählt sind. Liegen eben keine Gegenstände mehr da, so ist die im voraus bekannte Anzahl zugezählt. Wie aber, wenn das Kind keine Gegenstände zur Hand nehmen darf? In diesem Falle wird das Kind vielfach darüber im Zweifel sein, wieviel es eigentlich zugezählt habe. Diese Unsicherheit ist freilich ausgeschlossen, wenn zu einer Zahl nur eine Eins oder eine Zwei oder eine Drei hinzugezählt wird. Will man also den Ausrechnungsprozefs »im Kopfe«

---

[1]) Bei dieser Weise wird den Lautkomplexen eins, zwei, u. s. f. die Funktion der Anzahlermittelung erst nachträglich zuerteilt. Es ist aber auch möglich und unbedenklich, diese Lautkomplexe von vornherein als Zählreihe zu verwenden. Wenn man dagegen geltend machen wollte: Erst die Sache, dann das Wort — so würde man verkennen, dafs unsern sogenannten Zahlwörtern eine doppelte Funktion eigen ist. Trotzdem wird man die Lautkomplexe eins, zwei u. s. w. nicht von vornherein als Zählreihe verwenden; denn diese Lautkomplexe bilden eine Zeitreihe, eine Zeitreihe aber ist für Kinder als Mafsstab wenig geeignet.

[2]) Der Kürze halber wird man die Bezeichnung weglassen. Das Kind wird trotzdem an die Klötzchen denken, d. i. an die Zählobjekte, welche zur Verdeutlichung der Rechenoperationen ausschliefslich gebraucht werden.

[3]) Hinsichtlich der Verwendung der Ordinalien vergl. auch: Cabjolsky a. a. O.

vollziehen lassen (das empfiehlt sich, wenn auch nicht gleich anfangs), so darf man als zweiten Summanden nur eine Eins oder eine Zwei oder eine Drei wählen. Mit Erledigung solcher Aufgaben ist schon viel gewonnen; man hat nur nötig, dem Kinde zu zeigen, dafs $a + b = b + a$, und das Kind ist imstande, alle Aufgaben zu lösen, die als ersten oder zweiten Summanden eine Eins oder eine Zwei oder eine Drei aufweisen. Die übrigbleibenden Aufgaben: 4 + 4, 5 + 4, 6 + 4; 5 + 5 — werden nur mit Hilfe von Zählobjekten gelöst.

Die Subtraktionssätze.

Mit Rücksicht auf die Lösung der Additionsaufgaben gestaltet sich die Lösung der Subtraktionsaufgaben so: 6 Klötzchen — 2 Klötzchen: Wir haben 6 Klötzchen, nämlich das sechste, das fünfte, das vierte, das dritte, das zweite und das erste. Wir sollen zwei hinwegnehmen. Ich nehme das sechste und das fünfte hinweg. Es bleiben 4 Klötzchen. 6 — 2 = 4. Um die Lösung sicher überwachen zu können, insbesondere dann, wenn keine Zählobjekte zur Hand genommen werden dürfen, wird man höchstens 3 abzählen lassen. Damit gelangen wir, falls die Subtraktionsaufgaben: 8 — 4; 9 — 4, 9 — 5; 10 — 4, 10 — 6, 10 — 5 ausgeschlossen werden, zum Ziele: Wir bestimmen nämlich, dafs 1 oder 2 oder 3 immer oben (ich denke mir die Tillichschen Einerwürfel aufgestellt), 4, 5, 6, 7, 8 oder 9 dagegen immer unten hinweggenommen werden. Die Aufgabe 10 — 8 ist demnach so zu rechnen: Wir haben 10 Klötzchen. Ich nehme hinweg (denke mir's wenigstens) das erste bis achte. Es bleibt zurück das neunte und zehnte. 10 — 8 = 2. Bei diesen Aufgaben bleibt als Rest immer 1 oder 2 oder 3. Man sieht ohne weiteres ein, wie vorteilhaft es ist, gröfsere Anzahlen von unten her hinwegzunehmen. Es können demnach alle Aufgaben, bei denen der Subtrahend, und solche, bei denen die Differenz zwischen dem Subtrahenden und dem Minuenden nicht mehr als 3 beträgt, bequem vom Kinde gelöst werden, wenn es die Zählobjekte auch nicht vor Augen hat.

Die übrigbleibenden Aufgaben: 8 — 4; 9 — 4, 9 — 5; 10 — 4, 10 — 6 werden nur mit Benutzung irgendwelcher Zählobjekte ausgerechnet.

Die Multiplikationssätze.

Die Multiplikation basiert auf einer Addition gleicher Summanden. Daher folgende Übungen:

1. 2 + 2 = 4, 4 + 2 = 6, 6 + 2 = 8, 8 + 2 = 10.

2. 2 + 2 = 4, 2 + 2 + 2 = 6, 2 + 2 + 2 + 2 = 8. 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10.

3. Mit Rücksicht auf die Sätze unter Ziffer 2 ergiebt sich:

2 Zweien geben 4, 3 Zweien geben 6, 4 Zweien geben 8, 5 Zweien geben 10 — und weiter: Zur 4 gehören 2 Zweien, zur 6 gehören 3 Zweien etc.

4. Nachdem die Übungen unter Ziffer 3 sicheres Eigentum der Kinder geworden sind, tritt die eigentliche Multiplikationsform auf: die Zwei 2mal = 4, die Zwei 3mal = 6 u. s. f.[1]) Für die Kinder wählt man diese Darstellung: die 2 × 2 = 4. (Das Operationszeichen steht zwar vor dem Multiplikator, wird ihm aber beim Sprechen nachgesetzt.)

5. 4 ist die Zwei 2mal, 6 ist die Zwei 3mal u. s. f. Ebenso gestalten sich die Übungen hinsichtlich der 3, 4 und 5.

(Schlufs folgt)

Allgemeine Humanitätsschule oder Konfessionsschule?

Von

Dr. E. Thrändorf

In seiner Ethik[2]) sagt Wundt: „In nichts hat der Staat die Suprematie seiner sittlichen Aufgaben über die der Einzelnen entschiedener zum Ausdruck gebracht als in der allgemeinen Sorge für die Bildung, die er gleichzeitig als ein Recht und eine Pflicht für sich in Anspruch nimmt. Die Platonische Forderung, dafs die Erziehung in den Händen des Staates liege, ist in dem modernen Staate Wirklichkeit geworden, oder mindestens nahe daran, es zu werden .... Mag auch in gröfseren Städten, deren Verwaltung von einem weiteren Blick beherrscht wird, der Nachteil einer Verbindung der idealeren staatlichen Bildungszwecke mit den vorwiegend lokalen Interessen der Gemeinden nicht unmittelbar schädlich sein, so ändern doch solche Ausnahmefälle nichts daran, dafs aller Unterricht, da der Staat an ihm ein ungleich höheres Interesse hat als jeder andere Verband, auch zu den eigensten Aufgaben des Staates gehört.

Weniger noch als die Gemeinde eignet sich die Kirche dazu, auf diesem Gebiet stellvertretend für den Staat oder auch nur hilfeleistend (!) neben ihm einzutreten. .... Eine kirchlich geleitete Erziehung bedeutet Spaltung des gesamten Unterrichts nach Kirchen und Konfessionen .... und somit Spaltung der geistigen Bildung der

---

[1]) Die Multiplikation beruht auf einer Abstraktion, die vom Kinde nicht ohne weiteres vollzogen wird. Wie überwindet man diese Schwierigkeit? Wertvolle Bemerkungen findet man u. a. bei: Tanck, Das Rechnen a. d. Unterstufe. S. 33.

[2]) Ethik. Eine Untersuchung der Thatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens. Von Wilhelm Wundt. 2. Aufl. S. 657 ff.

Nation nach religiösen Gegensätzen und den von ihnen bestimmten politischen Anschauungen. Eben darum ist für den Staat im Interesse der Erziehung seiner Bürger zur Staatsgemeinschaft die Einheit der Schule, die auf allen Stufen des Unterrichts Angehörige verschiedener Lebenskreise und Glaubensgemeinschaften vereinigt, das zu erstrebende Ziel.

Natürlich schliefst diese Einheit, wenn die Forderung Wahrheit bleiben soll, dafs der Schule ihr Anteil an der religiösen Erziehung der Jugend gewahrt werde, die Bedingung in sich, dafs die für die öffentliche Erziehung mafsgebenden religiösen Grundanschauungen. ähnlich wie die allgemeinen Grundlagen des Wissens, allgemeingiltige seien. Dafs für unseren heutigen Staat und die von ihm getragene Kultur diese allgemeingiltigen Anschauungen die des Christentums sind, daran kann füglich kein Zweifel bestehen....

Seltsamerweise wird nun heute zumeist von solchen, die dem religiösen Interesse zu dienen meinen, ein konfessionsloser Religionsunterricht als wertlos, eine religiöse Erziehung, die nicht auf dem Boden eines bestimmten Glaubensbekenntnisses steht, als gleichbedeutend mit religionsloser Erziehung verworfen. Man mufs zu Ehren derer, die solche Meinungen gelassen aussprechen, annehmen, dafs sie sich der Tragweite ihrer Worte nicht bewufst sind (Sehr gütig!). Denn wenn es wirklich an dem wäre, dafs nicht das Leben und die Lehre Jesu, sondern die Confessio Augustana, oder die Beschlüsse des Tridentinums für uns heute das ausmachten, was wir christliche Religion nennen, — dann würde sich voraussichtlich die Gemeinde der Denkenden nicht nur, sondern auch der wirklich Religiöse in zunehmendem Mafse von ihr abwenden. Und welche Vorstellungen müfsten wir uns von dem Wert der religiösen Erziehung machen, wenn dieser Wert vornehmlich in jenen bekanntlich aus einer verwickelten Wechselwirkung religiöser Ideen und philosophischer Systeme entstandenen Dogmenbildungen bestände, die für das kindliche Gemüt offenbar nur deshalb verhältnismäfsig unschädlich sind, weil sie zumeist überhaupt nicht mit dem Gemüte, sondern mit dem Gedächtnisse angeeignet werden? Nicht in diesen künstlichen Gedankenbildungen des theologischen Scharfsinns der Jahrhunderte, sondern in der schlichten, jeder Stufe der geistigen Entwicklung gleich zugänglichen Lehre Jesu und in dem menschlichen, von der mythologischen Trübung einer wundersüchtigen Zeit befreiten Teile der neutestamentlichen Geschichte besteht sicherlich der bleibende sittliche Wert des Christentums.«

Soweit Wundt. Ich habe ihn deshalb so ausführlich zu Worte

kommen lassen, weil, wie mir scheint, bei dem Verteidiger der Konfessionsschule viel zu wenig beachtet wird, dafs man es in diesem Kampfe durchaus nicht blofs mit Phrasenhelden und Schreiern auf Lehrerversammlungen zu thun hat. Auch Seminardirektor Voigt behandelt in seinem sonst so vortrefflichen Vortrage [1]) seine Gegner entschieden zu geringschätzig. Besonders übersieht er ganz, dafs zwischen dem Ideal der konfessionellen Schule, wie es ihm vorschwebt, und den empirischen Erscheinungsformen, wie sie von den Gegnern bekämpft werden, doch ein sehr grofser und wichtiger Unterschied besteht. Die Vorstellung, die man sich von einer konfessionellen Schule macht, ist eben durchaus abhängig von dem religiösen und sittlichen Gedankenkreis der Vorstellenden, daher nimmt auch der Begriff derselben an allen Wandlungen des religiösen, kirchlichen und politischen Lebens teil. Da aber Geistesströmungen, die einmal mächtig und einflufsreich gewesen sind, niemals völlig verschwinden, sondern in irgend einer Weise in der Folgezeit fortleben und fortwirken, so ist das Denken und Streben der jeweiligen Gegenwart nur aus der Vergangenheit zu verstehen und zu beurteilen. Wer also in dem Streite um die Schule einen festen Standpunkt gewinnen will, der mufs die Geschichte des geistigen Lebens zu Rate ziehen, um vor allen Dingen zu erkennen, worin der Streit seine Wurzel und seine relative Berechtigung hat.

Manche Verteidiger der konfessionellen Schule werden allerdings von einer solchen Prüfung nichts wissen wollen, sie leben in einem Lande, in dem der konfessionelle Charakter der Schule in keiner Weise gefährdet erscheint, und damit sind sie zufrieden. Ihr Gefühl sagt ihnen, dafs sie recht haben, und wozu dann weiter grübeln? Aber hier liegt doch ein sehr verhängnisvoller Irrtum zugrunde, man verwechselt nämlich erstens äufsere und innere Sicherung des Bestandes der konfessionellen Schule, und zweitens sieht man in der augenblicklichen, durch Staatsgewalt gesicherten und erzwungenen Form und Ausprägung die Konfessionsschule an sich und verwechselt so Zufälliges und Wesentliches. Die geschichtliche Betrachtung schützt gegen derartige Verirrungen und hat aufserdem den Vorzug, dafs sie die Geister, die durch eine prinzipielle Behandlung der Streitfrage erhitzt werden, zu einer ruhigeren, leidenschaftloseren Erwägung veranlafst.

Für die katholische Kirche und damit für die Zeit vor der Refor-

---

[1]) Denkschrift des VIII. Deutschen Evangelischen Schulkongresses. Berlin 1893. S. 74 ff. Vergl. diese Zeitschrift, I, S. 141 ff.

mation giebt es eine Frage nach dem religiösen Charakter der Schule gar nicht. Jede Schule, die überhaupt erziehen will, mufs für die katholische Kirche erziehen, denn nur die allein ist vor Gott berechtigt, und Ketzern Unterrichtsfreiheit gewähren, das hiefse gegen Gottes durch die unfehlbare Kirche offenbarten Willen handeln. Der weltliche Staat ist besonders auf religiösem Gebiete blofs Exekutor der Kirche. Diesen Standpunkt, das sollte man nicht vergessen, nimmt die katholische Kirche prinzipiell noch heute ein, und wenn sie ihn nicht entschiedener geltend macht, so sind blofs die Verhältnisse daran schuld, denen sie Rechnung zu tragen sich gezwungen fühlt. Die katholische Kirche kennt daher auch nur eine wahrhaft berechtigte Schule und das ist die katholische, von der Geistlichkeit geleitete. Den Bestand dieser Schule zu sichern ist der Staat verpflichtet, und wenn heute katholische Schriftsteller von Glaubens- und Gewissensfreiheit reden, so thun sie das sicher blofs in den Staaten, in denen sie das Heft nicht vollkommen in der Hand haben, sondern selbst der Duldung bedürfen.

Die Reformation hat nach der gewöhnlichen Auffassung in dieser Beziehung Wandel geschaffen und der Welt an Stelle des Glaubenszwanges Gewissensfreiheit gebracht. Wenn man blofs einzelne Äufserungen besonders von Luther in Betracht zieht, so scheint diese Annahme berechtigt. In der Schrift »Von weltlicher Überkeit« sagt Luther: »Das weltlich Regiment hat Gesetz, die sich nit weiter strecken, den uber Leib und Gut, und was äufserlich ist auf Erden. Denn über die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren Denn sich selbs alleine. Darumb, wo weltlich Gewalt sich vermisset der Seelen Gesetz zu geben, do greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verdirbet nur die Seelen ..... Weil es denn eim iglichen auf seim Gewissen liegt, wie er gläubt oder nicht gläubt, und damit der weltlichen Gewalt kein Abbruch geschieht, so soll sie auch zufrieden sein und ihrs Dings warten und lassen gläuben sonst oder so, wie man kann und will, und niemand mit Gewalt dringen. Denn es ist ein frei Werk umb den Glauben, dazu man Niemand kann zwingen .... Ketzerei kann man nimmermehr mit Gewalt wehren, es gehört ein ander Griff dazu, und ist hie ein ander Streit und Handeln, denn mit dem Schwert. Gottis Wort soll hie streiten; wenns das nicht ausricht, so wird's wohl unausgericht bleiben von weltlicher Gewalt, ob sie gleich die Welt mit Blut füllet.« Mit diesen Worten, die sich leicht durch ähnliche Aussprüche vermehren liefsen, scheint der Grundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit gegeben zu sein. Für die Schule würde das den

Fortschritt von der Zwangskonfessionsschule zur freien, auf dem Gemeindeglauben sich auferbauenden Schule sein; aber daran ist zunächst nicht zu denken. So sehr Glaubens- und Gewissensfreiheit im Wesen der reformatorischen Bewegung und besonders im Auftreten Luthers begründet ist, so wenig ist man sich anfangs dessen bewufst gewesen. Neue Ideen werden eben niemals vom Anfang an in ihrer vollen Tragweite erkannt, und die Anschauungen einer früheren Periode wirken stets noch lange Zeit fort, wenn sie auch thatsächlich mit den Grundgedanken der neuen Zeit im Widerspruch stehen. So haben dieselben evangelischen Fürsten, die auf dem Reichstage vom Jahre 1529 so entschieden gegen einen Glaubenszwang protestierten, es gleichwohl für ihre Pflicht gehalten, ihre Unterthanen zur Annahme der reformatorischen Lehre mit Gewalt zu nötigen. »Der Gedanke an die Möglichkeit einer Individualisierung des religiösen Lebens der Volkseinheit in einer Mehrheit von kirchlich-gesellschaftlichen Gestaltungen war dem Mittelalter fremd gewesen; auch jetzt vermochte er noch nicht durchzudringen« [1]). Das Staatsinteresse fordere, so glaubte man, dafs die Religionseinheit aufgenommen werde in die Volkseinheit. Das politische Einheitsbedürfnis und das kirchliche sollten wohl oder übel einander decken. In diesem Punkte zeigt sich übrigens eine wunderbare Übereinstimmung der modernen Vorkämpfer der konfessionslosen Schule mit den mittelalterlichen Kirchenpolitikern. Wie diese so wollen auch jene mit den Mitteln der Staatsgewalt der religiösen Individualisierung im Interesse der staatlichen Einheit entgegenarbeiten. [2]) Während aber bei unsern Vertretern der Einheitsschule hauptsächlich nationale und soziale Beweggründe mafsgebend sind [1]), liefsen sich die Fürsten der Reformationszeit durch die neue religiöse Auffassung ihres Regentenberufs bestimmen. Auch das sogenannte weltliche Regiment war nach Auffassung der Reformatoren eine göttliche Ordnung [2]) und hatte als solche das Recht und die Pflicht, der Unordnung und dem Zwiespalt zu wehren. Daher heifst es im »Unterricht der Visitatoren«: »Ob wol S. K. F. G. zu leren und geistlich zu regiren nit befolhen ist, so sind sie doch schuldig, als weltliche öberkeit darobzuhalten, das nit zwitracht, rotten und aufrubr sich under den underthanen erheben, wie auch der Kaiser Constantinus die Bischoue gen Nicäa foddert, da er nit leiden

[1]) Hundeshagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte und Kirchenpolitik, insbesondere des Protestantismus. S. 83.

[2]) Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. S. 87 und 103.

[1]) Wundt 660.

[2]) Hundeshagen, S. 89.

wolt noch solt die zwitracht, so Arrius hatte unter den Christen ym Keiserthumb angericht, und hielt sie zu eintrechtiger lere und glauben« [1]) Ähnlich spricht sich auch Luther in der Vorrede zum Kleinen Katechismus aus: »Welche aber nicht lernen wollen . . . ., denen sollen Eltern und Hausherren Essen und Trinken versagen und ihnen anzeigen, dafs solche rohen Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle. Denn wiewohl man Niemand zwingen kann noch soll zum Glauben, so soll man doch den Haufen dahin halten und treiben, dafs sie wissen, was Recht und Unrecht ist bei Denen, bei welchen sie wohnen, sich nähren und leben wollen; denn wer in einer Stadt wohnen will, der soll das Stadtrecht wissen und halten, defs er geniefsen will, Gott gebe, er glaube oder sei im Herzen für sich ein Schalk oder Bube« [2]).

Durch solche und ähnliche Äufserungen darf man sich aber nicht verleiten lassen zu meinen, die Reformatoren hätten dem weltlichen Regiment einfach die Befugnisse übertragen wollen, die das Papsttum früher beansprucht hat. Einem Luther und Zwingli kam es nicht in den Sinn, eine neue menschliche Auktorität an die Stelle der alten, als nichtig erkannten zu setzen. Vielmehr waren sie der Ansicht, dafs allein das Wort Gott, dem billig alles zu weichen habe im Himmel und auf Erden, der oberste Richter in Glaubens- und Gewissenssachen sei. Als Wort Gottes galt ihnen aber der Buchstabe der Schrift, und wenn sich etwas mit Schriftstellen belegen oder aus Schriftworten beweisen liefs, so galt es als in Gottes Wort gegründet, und die Fürsten waren durch ihr Amt verpflichtet, dem Geltung zu verschaffen. Da aber die Fürsten diese Prüfung nach dem unfehlbaren Gotteswort selbst nicht vornehmen konnten, weil ihnen die Schriftkenntnis fehlte, so mufsten die Theologen die Untersuchung und Entscheidung auf sich nehmen. Nach ihrem Gutachten handelten dann die Fürsten. Dafs das keine folgerichtige Durchführung des Grundgedankens der reformatorischen Bewegung war, liegt auf der Hand, denn erstens wurde der Staat nun doch wieder veranlafst, für die Christianisierung seiner Mitglieder in derselben Art und Weise thätig zu sein wie für seine anderweitigen Zwecke, also das Durchdringen der Heilswahrheiten durch Zwangsanwendung seiner Strafgewalt zu fördern, und sodann wurde die Entscheidung über christliches Glauben und Leben dem persönlichen Gewissen des Einzelnen wieder abgenommen und einer theologischen Konferenz übertragen. Dadurch

[1]) Hundeshagen, S. 87.
[2]) Luthers Werke für das christliche Haus (Braunschweig 1890) Bd. III. S. 84.

mufste sich aber der Begriff des Glaubens selbst umwandeln. War bei LUTHER der Glaube ein lebenweckendes Ergriffenwerden von der Wahrheit, nicht ein menschlicher Traum oder Wahn, so wurde er nur zu bald bei den Nachfolgern zum reinen Gehorsamsakt. Die Laien waren wieder unter Vormundschaft gestellt, und zwar übten dieses Vormundschaftsrecht die Hoftheologen im Auftrage des Landesherrn. Damit ist natürlich auch der Charakter der Schule gegeben, sie kann nur Zwangskonfessionsschule sein, und ihre Aufgabe besteht darin, die Kinder zu gedächtnismäfsiger Aneignung der von den Theologen festgestellten hauptsächlichsten »Heilswahrheiten« und zum »Glaubensgehorsam« zu nötigen.

Diese Zustände, wie sie das ausgehende Reformationszeitalter geschaffen hat, haben unzweifelhaft ihre gute psychologische Berechtigung. Einer unwissenden und daher innerlich unfreien Masse darf man nicht Gewissensentscheidungen überlassen, die nur bei genügender Gewissensbildung richtig gefällt werden können. So lange der Erbe noch ein Kind ist, ist er unter dem Gesetz, aber man darf nur nicht vergessen, dafs das Gesetz ein Zuchtmeister ist, der zur Freiheit erziehen soll. Die lutherische Orthodoxie hat daran nicht gedacht, darum mufste sie von anderer Seite an ihre Pflicht erinnert werden. Der Pietismus, der zunächst die starren Fesseln der orthodoxen Kirche etwas lockerte und dem toten Buchstabenglauben etwas Leben einzuhauchen suchte[1]), konnte keine Wiedergeburt der Gesamtkirche bewirken. Zwar machte SPENER sehr nachdrücklich auf die Schäden aufmerksam, die im Gefolge der Orthodoxie in der Kirche eingerissen waren, und wies auf LUTHERS Begriff vom Glauben hin, aber für den Religionsunterricht wufste er auch nichts anderes zu raten als logisch-grammatische Zergliederung der Bekenntnisformeln. So bleibt denn auch unter dem Pietismus die Konfessionsschule eine Anstalt zur zwangsweisen Aneignung der staatlich vorgeschriebenen Glaubensformeln. Unzweifelhaft sind Reformatoren und Pietisten der Überzeugung gewesen, dafs die religiöse Wahrheit, die sie in den Bekenntnissen niedergelegt glaubten, ihre Macht an den Gemütern beweisen werde, sobald sie nur einmal gedächtnismäfsig angeeignet war; dafs aber blofse staatliche Zwangsmafsregeln auf diesem Gebiete sehr zweckwidrig seien, kam ihnen nicht in den Sinn.

Anders wurde die Sache, als infolge politischer Ereignisse der durch den westfälischen Frieden aufgestellte Grundsatz: cujus regio

[1]) Das Christentum besteht nach SPENER »in dem inneren oder neuen Menschen, dessen Seele der Glaube und seine Wirkungen die Früchte des Lebens sind.« Vergl. des Verfassers »Kirchengeschichtliches Lesebuch«, S. 10 und 15.

ejus religio, sich nicht mehr aufrecht erhalten liefs. Schon der Umstand, dafs das Haus Hohenzollern dem reformierten Bekenntnis angehörte, hat in Brandenburg die Gegensätze etwas gemildert. Als dann durch den schlesischen Krieg eine Menge Katholiken preufsische Unterthanen wurden, mufste mit dem Gedanken, dafs die Staatseinheit nur durch Glaubenseinheit recht gewahrt werden könnte, für immer gebrochen werden. Die Napoleonischen Kriege und die Aufklärung thaten das Ihrige, um der Toleranz den Sieg zu sichern.

Die katholischen Schulen waren auf diese Weise von der staatlichen Obervormundschaft frei geworden und konnten sich nun trotz fortbestehender staatlicher Oberaufsicht dem Geiste ihrer Konfession gemäfs entwickeln. Für die evangelischen Schulen blieb das frühere Verhältnis zur weltlichen Obrigkeit im Prinzip zwar fortbestehen, aber der Geist der neuen Zeit machte sich auch hier geltend. Die Staatsmänner selbst wurden vom Geiste der Aufklärung ergriffen und unterliefsen es daher, in der herkömmlichen Weise über die Reinheit des Bekenntnisses zu wachen. Der stärkste und entschiedenste Gegner erwuchs der Zwangskonfessionsschule im modernen Humanismus.

Schon in der Reformationszeit war neben der religiösen eine andere Bewegung auf dem Gebiete des geistigen Lebens hergegangen. Das Wiedererwachen der altklassischen Studien hatte den Gebildeten den Sinn für das Ideal schöner Menschlichkeit, wie es den edelsten Geistern der alten Welt vorschwebte, erschlossen. Das hatte die Geistesaristokratie der Reformationszeit zum Gegner des alten Kirchenglauben und auf kurze Zeit zum Bundesgenossen der religiösen Reformation gemacht. Aber bald machte sich der tiefe Gegensatz zwischen der christlichen und der antik' heidnischen Weltauffassung geltend und Humanismus und evangelische Weltauffassung gingen verschiedene Wege.[1]) Später kam zur humanistischen noch die philosophisch-naturwissenschaftliche Strömung hinzu. Die astronomischen Entdeckungen eines Kopernikus, Kepler, Galilei zerstörten das Weltbild, wie es den biblischen Schriftstellern und dem ganzen Mittelalter vorgeschwebt hatte, für immer.[2])

Die Philosophie machte sich von der Auktorität des Aristoteles und der Kirche los und richtete ihre Blicke auf das eigentliche Objekt der theoretischen Philosophie, die gegebene Wirklichkeit. Damit

[1]) Hefte zur christlichen Welt. Nr. 14, S. 19 ff.

[2]) Nach dem Tode des Pastor Knak (1878) giebt es wohl selbst unter den orthodoxesten Pastoren keinen mehr, der den astronomischen Anschauungen der biblischen Schriftsteller Unfehlbarkeit zuschriebe.

war im Grunde genommen auch die alte Dogmatik, die die Lehren des Christentums in die Denkformen griechischer Philosophie gefaſst hatte, hinfällig geworden.

Zunächst beschränkte sich dieser Umschwung auf geistigem Gebiete nur auf die Kreise der Gelehrten, aber die Aufklärung des 18. Jahrhunderts und besonders die Klassiker unserer zweiten groſsen Litteraturblüte trugen den neuen Geist in die weiteren Kreise des gebildeten Bürgertums und legten dort den Grund zu einer Weltanschauung, die dem Christentum, wenn auch nicht gerade feindselig, so doch kühl und gleichgiltig gegenübersteht. Vergröſsert wurde die Kluft durch die moderne Entwicklung der Naturwissenschaften und das Auftreten vieler ihrer Jünger. »Glänzender und siegreicher hat noch niemals eine geistige Macht in der Welt sich entfaltet;« aber indem das menschliche Denken beharrlich angeleitet wurde, das sinnlich Wahrnehmbare für das im Grunde allein Wirkliche zu nehmen, starb das Gefühl für das Göttliche in vielen Seelen ab[1]). — Und was that die Kirche, um diesem Zwiespalt, der durch das moderne Geistesleben geht, zu wehren? Der Dichter Geibel klagt:

»Statt sich des Wissens der Welt zu bemächtigen zieht sich die Kirche
Von den Gedanken des Tags weiter und weiter zurück,
Lebt in vergangener Zeit und spricht in verschollenen Zungen,
Ach, und verwundert sich dann, daſs sie der Tag nicht versteht.«

Und mahnend ruft er:

»Nicht wie die Mumie sei, dem Phönix gleiche die Kirche,
Der sich den Holzstoſs selbst türmt, wenn die Kraft ihm erlahmt.
Freudig den sterblichen Leib, den gealterten, giebt er den Flammen,
Weiſs er doch, daſs ihn die Glut jugendlich wiedergebiert.«

In neuerer Zeit kann man entschieden der Kirche im allgemeinen den Vorwurf der Mumienhaftigkeit nicht mehr machen, vielmehr regt sich überall neues Leben und hervorragende Geister sind bemüht, zwischen weltlicher Wissenschaft und religiösem Glauben die Brücke zu schlagen, aber zu einem alle befriedigenden Resultat ist man noch nicht gekommen und wird auch voraussichtlich so bald nicht kommen. In alten Zeiten war für alle Gebildeten das System des Aristoteles der gemeinsame Beziehungspunkt alles Denkens und die Kirche die Hauptvermittlerin aller Bildung. Diese Zeiten sind unwiederbringlich vorüber. Seit der Reformation und unzweifelhaft auch infolge derselben hat sich das Denken und die Bildung immer mehr individualisiert. Die philosophischen Systeme, in denen die jeweilige Zeitbildung gipfelte, haben sich abgelöst, aber keinem war je Allein-

---

1) Denkschrift des VIII. D. Ev. Schulkongresses, S. 34.

herrschaft beschieden. Infolgedessen hat auch die begrifflich systematische Fassung der religiösen Gedankenwelt verschiedene Form angenommen, und das Band, das weltliches Wissen und religiöses Glauben zur Einheit einer Gesamtweltauffassung verbinden sollte, ist verschieden geknüpft worden. Wem das Wesen des Christentums in dem sicheren Besitz einer Reihe wohlformulierter Lehren besteht, der wird diesen Zustand beklagen, aber sicher wird er mit ihm rechnen müssen, wer dagegen Glaube und Dogma zu unterscheiden vermag, der wird die Hoffnung nicht aufgeben, dafs trotz allen Streites um die Systeme sich doch die Einheit christlichen Glaubens, Liebens und Hoffens wird aufrecht erhalten, oder wieder herstellen lassen. An verheifsungsvollen Vorzeichen fehlt es nicht. Haben sich doch bereits jetzt die Vertreter verschiedener dogmatischer Richtungen zu gemeinsamer Arbeit im Vereine für innere Mission, im Gustav-Adolf-Verein, im evangelischen Bund und im evangelisch-sozialen Kongrefs zusammengefunden.

Die Schule konnte natürlich von diesen Vorgängen nicht unberührt bleiben. Besonders die höheren Schulen sahen sich vor die Frage gestellt, ob und in welcher Form man dem neuen Geiste Einlafs gewähren und in welcher Weise unter den veränderten Verhältnissen der einheitliche Geist der Erziehung gewahrt werden sollte. Dafs eine pädagogisch befriedigende Antwort auf diese Frage bereits gefunden sei, wird schwerlich jemand zu behaupten wagen. Ja ich glaube, von vielen, die über die Sache reden und schreiben, werden die Schwierigkeiten, die es hier für den, der wirklich erziehen will, zu überwinden gilt, kaum geahnt. Eine Instruktion oder ein Reglement läfst sich leicht aufstellen, aber wann wäre denn je Einheit des Geistes durch Befehle und Verordnungen hergestellt worden?

(Schlufs folgt)

Der hygienische Unterricht an höheren Schulen

Von

Dr. Berthold Schulze in Charlottenburg b. Berlin

I. Historischer Überblick

Die ersten Anfänge schulhygienischer Mafsregeln und Bestrebungen sind älter, als man gewöhnlich annimmt. Schon der Humanismus mit seiner Vertiefung der Studien zeitigt hie und da im 15. Jahrhundert den Wunsch, dafs gewisse Stunden des Tages in Abwechselung mit der geistigen Arbeit der Jugend den Belustigungen und körperlichen Übungen gewidmet würden: in diesem Sinne sprachen sich in

Italien Vergerius, Franciscus Philelphus, Mapheus Vegius aus: siehe Eulenberg und Bach S. 19. Auch regt sich in Reminiscenz an das Altertum das Verlangen nach einer vollständigen Gymnastik bei Hieronymus Mercurialis: sieh ebenda S. 19. Bekannt ist, mit welchem Eifer sich Luther, wie der Musika in Schulen als eines Gegenmittels gegen Sorgen und Melancholie, so auch des »Ritterspiels mit Fechten und Ringen« annahm, bekannt, dafs auch andere Geister der Reformationszeit wie Zwingli in seinem »Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll« und Joachim Camerarius in seinem Dialogus de gymnasiis für Laufen, Springen, Ringen, Ballspiel etc. als nützliche Übungen eintraten.

In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts ist nachweislich ein Bestreben, dessen praktische Durchführung sich allerdings nicht verfolgen läfst, vorhanden, das Schulhaus mit seinem Inventar den Anforderungen einer gewissen Hygiene gemäfs zu gestalten. Das lehrt uns eine Schilderung eines Ideal-Schulhauses nach damaligen Begriffen von Joseph Furttenbach d. J. (Augsburg 1649), betitelt »Teutsches Schulgebäu«, vgl. Kotelm. 1, 142 ff., auch Eulenberg und Bach Schulgesundheitslehre S. 15—18. Amtlich findet die Fürsorge für Erholung, Bewegung und Ergötzung der Zöglinge bereits im Jahre 1573 Ausdruck in Bayern in der Schulordnung des Seminars der Jesuitenschule zu München. Wieder in Bayern wird amtlich 1682 in der »Schul- und Zuchtordnung« des Kurfürsten Max Emanuel Bedacht genommen auf Erholung der Kinder im Freien und Innehalten gewisser Grenzen in den Schulstrafen, sieh Kerschensteiner Reform des Bayer. Mittelschulwesens, München 1891 S. 4. Das vorige Jahrhundert fühlte sich in mehrfacher Hinsicht zu eifriger Beschäftigung mit der Frage der leiblichen Erziehung hingedrängt. Zunächst sind es die Ärzte, welche Bewegung und Leibespflege verlangen: in Frankreich Tissot, bei uns besonders Friedrich Hoffmann und Zückert. Sodann wendet der gewaltige Impuls der neuen Erziehungstheorie seine treibende Gewalt ganz besonders der körperlichen Seite der Erziehung zu: Rousseau predigt die Rückkehr zur Natur, wie er sie sich denkt; die deutschen Philanthropisten Basedow,[1]) Salzmann und Guts-Muts nehmen mit ihren Zöglingen körperliche Exerzitien und Wanderungen vor. Indem sich dann aber der Geist der Aufklärungszeit, auf den der Leib als geheimnisvolle Korrespondenz der Seelenfunktionen ja den mächtigsten Reiz ausübte, mit der pädagogischen Richtung verbindet, führt das Bestreben, alle Rätsel zu lösen, aufzuklären, zu belehren um jeden

[1]) S. Kotelmann 4, S. 174 ff.

Preis, dazu, dafs man auch die breitesten Schichten des niederen Volkes mit den neuen Erkenntnissen vertraut machen will: man fragt nicht, ob die unteren Schichten reif genug sind: die neue Weisheit wird ihnen mit hoffnungsvollem Enthusiasmus aufgetischt, wobei am Ende des Jahrhunderts das Bestreben hervortritt, den Aberglauben und die mancherlei Formen medizinischer Quacksalberei zu bannen. Unterweisungen der Erwachsenen und der Schüler in der Gesundheitslehre nach ihrem damaligen Zustande, der allerdings keinen Vergleich mit der erst in neuester Zeit wissenschaftlich begründeten Hygiene aushält, entstehen in ziemlicher Anzahl: ich deute hier vorweg hin auf gesundheitlich belehrende Stücke der Lesebücher für Volksschulen z. B. von Eberhard von Rochow, dem Philanthropisten Bekker, auf den 1798 erschienenen, weit verbreitet gewesenen Gesundheitskatechismus von B. Christoph Faust, auf die 1800 erschienene Gesundheitslehre für alle Stände: von all diesen werde ich unten mehr sagen.

Die ärztliche Wissenschaft wendet sich in der Person Johann Peter Franks 1784 der Schulhygiene zu durch dessen Buch: »System einer vollständigen medizinischen Polizei.« Dann veröffentlichte Lorinser 1836 seinen Mahnruf »zum Schutze der Gesundheit in Schulen«: seitdem hat man auf mancherlei Weise versucht praktisch den schädlichen Wirkungen einseitiger Geisteskultur entgegenzuwirken: zunächst durch das Turnen; dann durch militärische Jugenderziehung, wie sie in Frankreich in den bataillons scolaires statthat[1]); in Frankreich existiert auch eine Richtung, die für athletische Übungen nach englischem Muster eintritt, vertreten besonders durch Daryl und Baron Coubertin; in Deutschland wirken in neuester Zeit für Jugendspiele besonders Raydt, Direktor der Albinusschule zu Lauenburg a. E., und von Schenkendorf, und von welcher Stelle aus auch bei uns der Sport des Ruderns begünstigt wird, ist bekannt. In Nord-Amerika endlich sucht Sargent an dem Hemmenway-Gymnasion zu Cambridge-Massachusets eine Kombination all dessen zu bewirken, was Europa erstrebt: der kraftvollen Übungen der Deutschen, der Energie der Engländer, der Anmut der französischen Kallisthenik und der Präzision der schwedischen Freiübungen. Gewifs eine reiche Klasse von praktischen Versuchen, das nötige Gleichgewicht der körperlichen

[1]) In Leipzig bestanden 1891 zwei Exerzierschulen, s. Kotelmann 4, 370; auch in Berlin giebt es (oder gab es 1889) eine solche, s. Kotelmann 2, 189. In Frankreich ist man schon bis zu einem gewissen Grade von dieser militärischen Erziehung zurückgekommen als von einer unnützen, sogar verderbend wirkenden und kostspieligen Spielerei, s. Kotelmann 4, 440 u. 752—4.

und geistigen Thätigkeiten herzustellen: so reich, dafs in Frankreich schon als Gegengewicht gegen die Bestrebungen der ligue nationale de l'éducation physique (s. KOTELMANN 2, 38) die association pour l'avancement des sciences auf einem Kongrefs zu Caen die Frage behandeln konnte, ob diese viele Leibeskultur nicht die Entfaltung der Wissenschaften schädige. Bei diesen praktischen Bestrebungen aber hat es nicht sein Bewenden gehabt; die Hygieniker machten zunächst mancherlei Forderungen an Bänke, Beleuchtung, Ventilation, Heizung etc. geltend, — die Frage der Schulärzte pocht in den Stadtverordnetenversammlungen an; dazu kommt nun endlich die von den Hygienikern und ihrem Anhang vertretene Forderung eines theoretischen Unterrichts in der Gesundheitspflege in den Schulen. Für die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen nennen die Lehrpläne von 1891 unter den allgemeinen Lehrzielen als solches für die Zoologie mit: »Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege« und stellen als Lehraufgabe für das Gymnasium nach Abschlufs des naturgeschichtlichen Unterrichts in O III: »Der Mensch und dessen Organe nebst Unterweisungen in der Gesundheitspflege«, für das Realgymnasium und die Oberrealschule bei Abschlufs des naturgeschichtlichen Unterrichts: »Anatomie und Physiologie des Menschen nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege.« Gingen nicht die Wünsche der Hygieniker hier dahin, auf der obersten Stufe der höheren Anstalten noch einen selbständigen Kursus der sozialen Hygiene abgehalten zu wissen, so wären ja hier ihre Ziele erreicht. Motiviert sind die Klagen über mangelnden Hygiene-Unterricht, wie sie neuerdings Frau F. KRÖGER in einer bei Hirschwald-Berlin erschienenen Broschüre »Wer kennt die Wunder seines Ich?« ausstöfst, also nur noch für Volks-, Privat- und Mädchenschulen. Doch ist in den 1894er »Bestimmungen über das Mädchenschulwesen« S. 33 unter dem allgemeinen Lehrziel der höheren Mädchenschulen auch »allgemeine Gesundheitslehre« und als Lehraufgabe für die 3. Klasse »Bau und Leben des menschlichen Körpers behufs Unterweisung in der Gesundheitspflege« genannt.

II. Was spricht gegen den Hygiene-Unterricht in der Schule?

Mancherlei Bedenken können uns aufsteigen, wenn wir die Frage erörtern, ob die Einführung des Schulhygieneunterrichtes zweckmäfsig ist.

In Amerika ist ja, wie an anderer Stelle mitgeteilt wird, in 28 Staaten bereits der Unterricht eingeführt. Auch dort geht die

Sache nicht ohne Opposition mancher Eltern ab, vgl. KOTELMANN 6, 75. Wenn, wie a. a. O. vermutet wird, der Grund derselben nur der ist, dafs die Eltern zum Ankaufe des betreffenden Schulbuches veranlafst werden, so ist dies kein Gegenstand ernsten Bedenkens: in dem Abschnitt über Form und Art der Darbietung werden wir ja sehen, dafs es auch der Volksschule ohne grofsen Aufwand möglich sein wird, etwas Gedrucktes in die Hand des Schülers zu bringen, sei es in dem Lesebuche, sei es in Gestalt einer besonderen Gesundheitslehre, deren es schon recht billige und doch als brauchbar befundene giebt. (KESSLERS kurze Gesundheitslehre beispielsweise kostet 40 Pf.; das Gesundheitsbüchlein des deutschen Reichsgesundheitsamtes 1 M.)

Ist es sodann möglich, den Unterricht für 6—13jährige Gemeindeschüler nutzbringend zu machen? Die Methode des Unterrichts, die hier eine ganz andere wird sein müssen als auf der höhern Schule, entscheidet diese Frage. Darüber sieh unten.

Ich erwähne hier ferner den Einwand eines Referenten der 22. Westfälischen Direktoren-Versammlung 1889 (Bd. XXXIII, S. 41), welcher ausführt: »Praktische Erfolge wird dieser Unterricht wohl nur bei schwächeren Naturen haben, da gerade die vollkräftige Jugend den Gesundheitsregeln wenig Beachtung zu schenken pflegt.« Dazu komme, dafs die häuslichen Verhältnisse der Schüler infolge der Scheu vieler Eltern vor Müh- und Kostenaufwand mit den hygienischen Lehren der Schule oft nicht harmonieren. Um den beiden letzten Einwänden die Spitze abzubrechen, soll sich die Schule gemäfs den Vorschlägen O. RETZLAFFS »Über den Unterricht in der Gesundheitspflege an Gymnasien« (Pyritzer Programm 1894, S. 4/5) so verhalten: sie beschränke sich einerseits auf das ohne besondere Mühe und Kosten von seiten des Hauses Erreichbare, indem sie es meidet, bei den Kindern Unzufriedenheit mit den häuslichen Einrichtungen hervorzurufen, und vielmehr mit dem Vorhandenen rechnet; anderseits wache sie über die Befolgung ihrer Regeln in der Lebensführung der Schüler im Einvernehmen mit dem Hause, was besonders in kleineren Städten durchführbar sei. Das letztere ist gewifs löblich und RETZLAFF giebt zudem (s. u. Teil IV) methodische Winke, deren Befolgung die Teilnahme der Jugend gewinnen läfst. Aber der erste Vorschlag birgt doch den grofsen Mangel in sich, dafs der Schüler bei solcher Beschränkung des Unterrichts zu wenig Profit für sein späteres Leben hat: wird er, wenn er nur mit der beschränkenden Rücksicht auf die Verhältnisse seines Elternhauses belehrt wird, nicht selbst später auf diesem so be-

schränkten Standpunkt stehen, nicht ebenso vorurteilsvoll sich verhalten, wie naturgemäfs die nicht hygienisch gebildeten Eltern thun? Retzlaff scheint mir überhaupt einen zu engen Gesichtskreis bezüglich des Hygiene-Unterrichts zu haben: scheint es doch, als denke er sich den schulhygienischen Unterricht nur als ein Supplement der der Schule obliegenden Sorge für das leibliche Wohlergehen der Kinder während der Schulzeit; ich meine aber, der hygienische Unterricht soll die Zöglinge reif machen, auch später nach seinen Grundsätzen zu leben und neue Generationen zu erziehen, (Ganz so Hoffmann, Lehrbuch der Schulgesundheitspflege, Langensalza 1891, S. 94.) übrigens das Elternhaus nicht aus einem zwingenden Grunde, wie ihn Armut vorstellt, sondern aus Gleichgiltigkeit und Unwissenheit unterläfst, dem Kinde eine gesundheitsgemäfse Erziehung zu teil werden zu lassen, läfst sich doch auch wie C. Hoffmann a. a. O. S. 92 treffend ausführt, nach und nach auf dasselbe »erziehlich« einwirken: konsequente Belehrung, Rügen der Verstöfse, Gewöhnung wirken durch das Medium der Kinder auf die Eltern ein. Ältere Kinder leiten jüngere Geschwister an. Wir dürfen auch nicht aufser acht lassen, dafs in armen Landgemeinden, wo vollständige Unwissenheit der Eltern Hand in Hand geht mit dem Mangel eines Arztes, der hygienisch gebildete Lehrer als Helfer in der gröfsten Not durch erste Beratung und Hilfeleistung sich die Liebe und das Zutrauen der Eltern gewinnen wird, so dafs dann auch seine Unterweisungen bei den Eltern auf keinen Widerstand mehr stofsen werden, wie das treffend von Hoffmann a. a. O. S. 43 ausgeführt wird.

Wichtiger ist der Umstand, dafs in zahlreichen Punkten Kontroversen herrschen, wie z. B. betreffs der Steil- oder Schrägschrift, betreffs der Dauer des Schlafes (gilt der alte Satz »sex horas dormisse sat est« nicht mehr?) Hat das Wort Franklins »early to bed and early to rise makes man healthy and wealthy and wise« seine Weisheit verloren? Hat Dr. Kirchner in der Ztschr. f. Schulges. 1893, S. 554 recht, wenn er für 6—9jährige Schüler 11 Stunden Schlaf verlangt, für 17—18jährige noch $8^1/_2$? Und wenn dieser letztere recht hat: müssen dann nicht die Kinder im Sommer frühestens um 7, spätestens um halb 10 ins Bett? gewährt aber die Grofsstadt die nötige Ruhe? gestattet das die Arbeitseinteilung, die Anforderung des Lebens, die soziale Lage (man denke an Zeitungen-, Milch- und Frühstück-austragende Kinder); gestattet es der Schulanfang? Wird doch hier gerade die Frage noch diskutiert, ob man nicht später, im Sommer um 8, im Winter um 9 anfangen soll (sieh Keesebiter, Programm d. 4. Realsch. z. Berlin 1894, S. 9; Nicklas »Streifzüge durch das Gebiet der

Schulhygiene« in Blätter f. d. bayer. Gymnasialschulwesen 1891, S. 71 wünscht für Dezember und Januar den Anfang um halb 9 oder 9 Uhr). Sodann giebt es zahlreiche, gerade für das spätere Leben — und vom schulhygienischen Unterricht, gilt doch gerade das Wort: non scholae, sed vitae! — wichtige Dinge, welche aufserhalb des Gesichtskreises der Schüler liegen und liegen sollen: sei es aus Gründen der Moral z. B. das wichtige Kapitel der Infektionskrankheiten; oder, an und für sich dem kindlichen Alter Fernliegendes: soll man z. B. die Schüler vom hygienischen Gesichtspunkt aus vor abendlichem langen Besuch von Lokalen, vor dem Kneipleben mit seinen bösen Konsequenzen, vor zu starkem Frequentieren von Konzerten, Theater, Bällen warnen, als vor Dingen, die abspannen und am folgenden Tage durch Ermattung sich rächen: es wäre ja gut, wenn die Schüler das erführen, damit sie, wenn sie selbst einmal Kinder haben, sich danach richten könnten; aber es liegt ihrem jugendlichen Horizonte doch fern.

III. Was spricht für den Hygiene-Unterricht in der Schule?

Dem gegenüber aber darf man sich gewissen Gründen, die für die Einführung des Hygieneunterrichts in die Schule sprechen, nicht verschliefsen. Verschieden sind diese Gründe, welche zur Einführung des hygienischen Unterrichts führten oder führen werden. Ganz eigenartig sind die Gründe, die in Amerika dazu geführt haben. Aus einer Rede, die der Stadtschulrat Dr. Bertram in der deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege zu Berlin am 27. April 1894 (5. Sitzung; sieh Verhandlungen der Gesellschaft) gehalten »über hygienische Einrichtungen in amerikanischen Schulen«, entnehme ich folgendes: Die Temperenzlerbestrebungen auf Beseitigung des Genusses von Tabak, Alkoholicis und Narkoticis sind in Amerika der Anlafs geworden, dafs dort ein weitverbreiteter Unterricht in der Hygiene auf den Schulen stattfindet. Zuerst erstrebte die Womans Christian Temperance Union die Temperance-Gedanken durch den Unterricht zu verbreiten, also auf dem Wege der Erkenntnis den Genufs von Tabak und Alkohol zu bekämpfen. Der Erfolg war, dafs 1882 im Staate Vermont ein Temperance education law erlassen wurde, dem 1885 eines im Staate Massachusetts folgte. 1885 wurde nach dem report of the commissioner of education (Berichte des bureau of education in Washington) in 18 Staaten und 1 Territorium hygienischer Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der schädlichen Wirkungen der Narkotika und Stimulantia erteilt, sieh Kotel-

MANN 1, 95. Gegenwärtig bestehen in 28 Staaten Gesetze[1]), wonach in allen ganz oder teilweise aus öffentlichen Mitteln bestrittenen Schulen Physiologie und Hygiene, verbunden mit besonderer Belehrung über die Wirkungen alkoholischer Getränke, des Tabaks und anderer Narkotika auf den menschlichen Körper stattfinden müssen. So ist das Temperenzlertum hier der Hebel der Reform geworden. BERTRAM hebt nun hervor, dafs dort auf den höheren Anstalten, den universities, colleges, high schools, genügende naturwissenschaftliche Vorbildung und Hilfsmittel vorliegen für solchen Unterricht; schwer aber sei es, zu begreifen, wie sich die Elementarschulen behülfen. Gelehrt wird z. B. in Boston: die Körperhaltung (die Kinder werden durch vorbildliche Messungen und Wägungen angeleitet solche selbst vorzunehmen); Benennung der Körperteile und ihr Gebrauch; Sorge für die Körperteile, Reinlichkeit; Erzählungen über Alkohol und Tabak; die Sinne, wobei beim Geschmacksinn wieder dargelegt wird, wie jene Alkoholika und Narkotika abstumpfen. Freilich sind die Lehrer vielfach so schlecht vorgebildet, dafs die Praxis der Theorie oft weit nachhinkt. Auch in England haben einzelne Mäfsigkeitsgesellschaften einen besonderen Unterricht über die schädlichen Wirkungen berauschender Getränke für die heranwachsende Jugend eingerichtet und einzelne Gemeindeschulverwaltungen sind dem gefolgt; dafür sind auch besondere Lehrbücher verfafst worden, so von BENJAMIM WARD RICHARDSON »the Temperance Lesson Book«, London 1878. In Belgien wirkt unter Protektion des Ministeriums der Schulinspektor ROBYNS in Hasselt für den gleichen Unterricht und in Deutschland der deutsche Verein gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke.

Der für uns Deutsche mafsgebende Grund aber kann keine solche Parteisache sein wie die Temperenzbewegung. Vielmehr hat man, da einerseits niemand den Wert hygienischer Kenntnisse für das Leben der Menschen leugnen kann, anderseits doch im späteren Leben selbst in Kreisen, wo Zeit und Mittel dazu vorhanden wären, selten eine Belehrung über diese Dinge stattfindet (sieh SCHWALBE bei KOTELMANN 1, 5), einen hygienischen Unterricht ins Auge gefafst. Anlafs war ferner die Erkenntnis, dafs aller Aufwand der Schule für gesundheitsgemäfse äufsere Einrichtungen und alle Mafsnahmen derselben gegen Überbürdung und gesundheitliche Schädigungen einerseits, für körperliche Pflege und Kräftigung anderseits allein nicht imstande waren, die rechte körperliche Erziehung der Jugend

[1]) Also gegen 1892 wieder ein Zuwachs von 4 Staaten, s. KOTELMANN 6, 75.

herbeizuführen, weil die Jugend selbst nicht verstand die ihr zugemessene Erholungszeit zu Nutz von Geist und Körper anzuwenden und überhaupt eine zweckmäfsige Lebensweise durchzuführen: hierzu sollte der Hygiene-Unterricht anleiten, sieh Retzlaff, Progr. d. Kgl. Bismarck-Gymnas. zu Pyritz 1894, S. 4.

Wichtiger aber noch als der augenblickliche Gewinn ist der für das spätere Leben, für den Naturberuf des Mannes und Weibes als Vater und Mutter ihrer Kinder. Vergl. Kotelmann 4, 120 ff. Prof. Waetzoldt über Fortbildungskurse in der Gesundheitslehre für junge Mädchen, die in der Kgl. Elisabethschule zu Berlin 1889/90 abgehalten wurden.

Dazu kommt noch ein ganz anderer Grund, der den Lehrerstand zwingt, sich über hygienische Dinge zu belehren, und, wenn ein hygienischer Unterricht stattfinden soll, diesen selbst zu übernehmen: Die Schule mufs Bedenken hegen, der meist von ärztlicher Seite vertretenen Forderung, dafs man den Unterricht Ärzten von Fach überlasse, zuzustimmen und so sich gewissermafsen einen Dorn ins Fleisch zu stechen. Denn dafs viele Ärzte, wenn sie in einzelnen Unterrichtsfragen im Einzelnen mitzureden hätten, keine Rücksichten auf die sonstigen Interessen der Schule kennen und den gesamten Unterricht in Grund und Boden zusammennörgeln würden, ist klar. Ich verweise, um zu demonstrieren, wie bescheidene Forderungen sie erheben, nur auf die 18 Thesen, die Prof. H. Cohn in Breslau auf dem internat. hygienischen Kongrefs in Genf 1882 stellte.

Man sieht wohl ein, dafs ein derartiges Zusammenwirken mit Medizinern für Philologen nicht gut denkbar ist.

Es birgt schwere Eingriffe in den Organismus des Schul- und Unterrichtswesens in sich.

Ich möchte einmal eine Schule sehen, in der alle Einrichtungen ausgeführt wären, welche von Ärzten und Hygienikern gewünscht sind, als da sind: Bedachte Rundgänge zum Schutze gegen Regen und Sonnenschein auf dem Hofe,[1]) ebenda Turngeräte, in den Pausen auf dem Hofe Mord und Totschlag vor den Augen des darob freudig lächelnden Inspizienten, ein mächtiges Schwimmbassin, Eisbahn im Winter, ein Skatingrink, ein Schulgarten, den die Zöglinge bearbeiten.

[1]) Solche forderte schon der Referent der 3. Dir.-Versammlung der Prov. Sachsen 1880 (VII, 105) in seiner 29. These: »Die Herstellung eines geschützten Raumes auf dem Schulplatze (Halle oder Kolonnaden) zum Aufenthalt der Schüler in den Pausen bei schlechter Witterung erscheint in hohem Grade wünschenswert.« Ebenso Dr. O. Kreszeiter »Zur Hygiene unserer Jugend in Schule und Haus«. Progr. d. 4. Berlin. Realsch. 1894, p. 12.

schräg geneigte Korridore zum Abspritzen; dazu zahllose Wägungen, Untersuchungen, Ausfüllen von Gesundheitsstatistiken, hygienische Belehrungen; der Unterricht um 9 oder 10 Uhr anfangend, dazu, wie Prof. KOLLMANN-Basel in »Die Schulhygiene und ihre neueste Forderung« (Freiburg 1890) will, Beseitigung zunächst von 6 Schulstunden auf der ganzen Linie, »denen andere hoffentlich in Bälde folgen« sollen, für die unterste Klasse, wie Dr. ALEXANDER EDEL in einem Vortrage »Die Überbürdung in den Schulen« (1894, Oktober II des ärztl. Vereinsblattes) verlangte, nur 12 Stunden Unterricht, d. h. 2 pro Tag, für eben diese — andere werden folgen — Absehen von jeder Art häuslicher Arbeit, der Donnerstag ganz schulfrei, weil Sonntags nahe bei grofsen Städten die Vergnügungslokale überfüllt sind (allerdings mit Ansetzung der Donnerstagstunden auf 2 Nachmittage: NICKLAS »Streifzüge durch das Gebiet der Schulhygiene« in den Blättern für das bayerische Gymnasialwesen 1891, S. 71 f.); sodann, wie FELIX in dem Aufsatze »Sorget für die Gesundheit der Schüler« (Berlin 1891, W. ISSLEIB) will, wenn der Lehrer merkt, dafs die Schüler im Winter kalte Füfse bekommen, hinaus ins Freie zu einem Laufschritt, dann zurück und, wer dann nasse Füfse bekommen, legt schnell trockene Strümpfe und Pantoffeln an, die jedes Kind zur Reserve mitbringt, während die feuchte Fufsbedeckung während der Unterrichtszeit aufserhalb des Schulzimmers getrocknet wird; endlich, wie KOLLMANN a. a. O. will, nicht mehr als $1-1^1/_2$ Stunden Hausarbeit: wo all dies durchgeführt wird, die Schule wird gewifs eine Musteranstalt sein! Demgegenüber ist es gut, ein wenig zu bremsen, und EULENBERG und BACH in der Vorrede ihres Werkes über Schulgesundheitspflege haben das Rechte getroffen, wenn sie sich von dem Gedanken leiten lassen wollen, dafs bei Reformvorschlägen stets deren Ausführbarkeit zu berücksichtigen sei: »denn auf keinem Gebiete ist der Weg der besonnenen Reform gebotener und das Mittel einer Revolution verderblicher als in der Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens.« (Schlufs folgt.)



B Mitteilungen

1. Einige Gedanken zur Schulreform aus P. A. Pfizers „Briefwechsel zweier Deutschen“

Mitgeteilt von **C. Schubert**

(Schlufs)

Übrigens steht Pfizer durchaus nicht auf dem radikalen Standpunkt, vielmehr will er das Studium der Alten in unsern gelehrten Schulen beibehalten. »Bei alledem ist meine Meinung nicht, das Studium der Alten aus unsern gelehrten Schulen zu verbannen. Dies wäre schon darum ganz unthunlich, weil beinahe alle Wissenschaften in ihrer jetzigen Gestalt und Form die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen voraussetzen, und weil insbesondere das Lateinische den Schlüssel zu den für uns unentbehrlichen romanischen Sprachen enthält. Sodann ist wie alle Geschichte so vorzüglich die Altertumskunde, die man notwendig aus den Quellen schöpfen mufs, ein höchst wichtiges Bildungsmittel des menschlichen Geistes, und die Kenntnis des in so vielen Beziehungen einen Gegensatz mit der neuern Zeit bildenden Altertums bewahrt am sichersten vor Einseitigkeit und übertriebener Selbstschätzung. Endlich bildet der Sprachunterricht notwendig die Grundlage alles übrigen Wissens, denn ohne der Sprache mächtig zu sein, ist man auch des Gedankens nicht mächtig; das Wesen der Sprache aber lernt man viel besser kennen und durchdringen, wenn man sich mit mehreren, und zwar einander nicht ganz analogen und nahe verwandten Sprachen (wie das Lateinische, das Griechische und das Deutsche) vertraut macht.

Aber alle diese höchst wichtigen Zwecke lassen sich erreichen, ohne dafs der jugendliche Geist und seine natürliche Lernbegierde abgestumpft wird, indem man ihn mit Dingen quält, die schlechthin kein Interesse für ihn haben und die selbst demjenigen, der den Zweck begreift und will, noch schwer genug fallen. Die notwendige Übung des Gedächtnisses würde gewifs auf eine zweckmäfsigere Weise an den realen Naturgegenständen, durch Einprägen ihrer Namen, Arten, Gattungen und Eigenschaften, als durch das Auswendiglernen von Wörtern und von Redensarten erreicht, und es wäre für den Anfang gewifs erspriefslicher, damit fortgesetzte Übungen im Denken und im Darstellen des Gedachten zu verbinden, das Lateinische aber erst dann anzufangen, wenn einiger Sinn für den Wert der klassischen Studien einmal vorausgesetzt werden darf. Wie überraschend ist

es, schon im Jahre 1831 den so wichtigen Gedanken der Hinausschiebung des Latein zu finden; jetzt erst tritt man an die Verwirklichung desselben heran in den Versuchen, die man in Frankfurt u. a. Städten nach den Vorschlägen Direktor Reinhardts (1892, Die Frankfurter Lehrpläne) unternimmt. Auch zum Betrieb des Sprachunterrichts macht Pfizer eine treffende Bemerkung, mit der er seiner Zeit weit vorauseilt; denn man bedenke, dafs die kritische Richtung der Philologie, deren gröfster Vertreter Ritschl, doch damals erst im Aufblühen war. Pfizer trifft das Wesentliche der ganzen sprachlichen Reform, wenn er sagt: »Auch dürfte man sich füglich auf das Verstehenlernen der Klassiker beschränken, ohne selbst ‚ciceronianisch‘ schreiben zu wollen, gesetzt sogar, dafs alsdann Pedanten, welche überall das Mittel zum Zwecke machen, über den Verfall einer Zeit klagen werden, wo man das Lateinische nicht mehr so gut schreibt, als sie es in ihrer Jugend geschrieben zu haben glauben.«

Auch für die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts bricht Pfizer eine Lanze; auf diesem Gebiete ist erst jetzt ein Fortschritt zu verzeichnen, in den neuen preufsischen Lehrplänen ist die Stundenzahl für Deutsch um 5 Stunden im Gymnasium vermehrt, um 1 Stunde im Realgymnasium und um 4 Stunden in der Oberrealschule. Hören wir Pfizer: »Meine Meinung ist nicht, dafs man den Kindern alles spielend beibringen müsse: der jugendliche Geist soll früh genug an Anstrengung gewöhnt werden, aber er soll sich mit Lust und Eifer, mit Neigung und Überzeugung anstrengen, nicht mit unnützen und mechanischen Arbeiten gemartert werden, während es des Notwendigen und Nützlichen so viel zu lernen giebt. Denn während man Knaben und Jünglinge mit lateinischen Phrasen quält, wird die Erlernung der Muttersprache, die Bildung des Geschmacks und der Phantasie, die Gabe der freien Rede, meist dem Zufall überlassen, weil die Lehrer, wenn nicht zu beschränkt, doch zum gröfsten Teile zu bequem und zu gedankenlos sind, um auf etwas zu dringen, was Nachdenken und lebendiges Aufregen von ihrer Seite erfordern würde und nicht, wie der mechanische Betrieb des Lateinischen, mit dem Stock (!) sich erzwingen läfst. Dafs richtig denken, fertig sprechen und geläufig schreiben das erste Bedürfnis des unter Menschen lebenden Menschen ist, scheint etwas ganz Unbekanntes zu sein, und doch mufs sich diese Wahrheit auf den ersten Blick aufdrängen. Übung im richtigen und fertigen Gebrauch der Muttersprache zu Rede und Schrift sollte daher das Erste und Letzte sein; besonders stellt sich die Übung im Sprechen, welche bei Griechen und Römern trotz dem angeborenen Sprechtalent der südlichen Völker immer einen Hauptteil der Erziehung bildete, als das einzige Mittel dar, der unnatürlichen Verdrängung der lebendigen Rede durch den toten Buchstaben, wodurch unser Zeitalter sich den Namen des papiernen erworben hat, entgegen zu arbeiten, und da diese Übung Richtigkeit und Ordnung im Denken voraussetzt, so wären Logik und Psychologie natürliche Hilfswissenschaften, wogegen von praktischer und theoretischer Philosophie auf den allgemeinen Bildungsschulen nicht mehr gelehrt werden sollte, als mit dem Religionsunterricht und der Erklärung der heiligen Schrift sich verbinden läfst. Mit dem Lesen griechischer und römischer Schriftsteller, deren Studium zugleich Studium der Muttersprache sein könnte, sollte aber immer auch das Studium der deutschen Litteratur, und zwar der älteren, wie der neueren, Hand in Hand gehen, indem es doch in Wahrheit eine Schande ist, dafs der Deutsche die reichen Schätze seiner Litteratur, des einzigen, was seine Ehre vor dem Ausland rettet, so gut wie gar nicht kennen lernt und so eines der wirksamsten Mittel zur Belebung und Stärkung vaterländischer Gesinnung ganz verloren geht.« Auch diese Bemerkungen sind von echt nationalem Geiste durchweht und stellen Gesichtspunkte auf, die noch heute der Beachtung wert sind.

Weiterhin kommt Pfizer auf den Geschichtsunterricht, dessen wichtigste Seiten er klar erkennt, er soll Gesinnungsunterricht sein und vor allem das Kulturgeschichtliche betonen. Ja Pfizer fordert sogar schon die Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in elementarer Form selbst für die Volksschule! Die Geschichte soll praktischen Sinn wecken, »denn die Geschichte ist die lebendige Philosophie, das Weltgericht, und gewifs ist nichts geeigneter, als das mit Sinn getriebene Studium dieser Wissenschaft, ein richtiges Verständnis der Welt und des Lebens einzuleiten, müfsigen Träumereien und überspannten Idealen, übertriebenen Ansprüchen und kraftloser Sentimentalität entgegenzuwirken. Aber die sogenannte Lehrerin der Menschheit spielt in unsern Schulen eine höchst unwürdige Rolle, indem sie blofs zur Unterhaltung und Erholung nebenher notdürftig abgehandelt wird und alle Anwendung aufs Leben unterbleibt. Was überhaupt fast ganz vergessen wird und wohl absichtlich ausgeschlossen bleibt, das ist das Vaterland, der Staat und seine Verfassung, Natur- und Völkerrecht, wovon die ersten Anfangsgründe und allgemeinsten Begriffe selbst in den Landschulen um so mehr gelehrt werden sollten, als das Verhältnis zum Staat und zur Obrigkeit das erste ist, was sich dem nur einigermafsen nachdenkenden und mit Bewufstsein lebenden Menschen überall aufdrängt. Allein davon wissen in der Regel unsere Schulmänner selbst gar wenig!« In dem humanistisch-philologischen Erziehungssystem mit seiner Zurückziehung und Absonderung vom Leben und jedem praktischem Interesse, mit seinem Studium der alten Sprachen, welches den Geist an das unwiederbringliche Tote fesselt, sieht der im politischen Leben stehende und wirkende Mann den Grund der Marklosigkeit und Schlaffheit der Jünglinge. Auch er habe statt der notwendigen naturwissenschaftlichen Kentnisse und statt einer Ausrüstung zum Leben nur einen toten Schulsack auf die Universität mitgebracht. Gerettet habe ihn allein die Philosophie, die oft für junge Leute ein Engel sei, um sie in die wirkliche Welt der Gegenwart einzuführen, von welcher sie in ihren antiken Autoren noch nichts kennen gelernt haben. So schliefst Pfizer mit einem Blick auf die Universitäten: »Was an uns noch zu retten ist, das wird auf der Universität gerettet, wo neben einer Schule aller Wissenschaften zugleich eine Schule für die Bildung des Charakters und der Selbständigkeit allen denjenigen aufgethan ist, welche sie nicht unreif und verderbt beziehen. Hier lernt man das geistige Leben des Vaterlandes kennen, und die Universitäten sind die einzige, den Deutschen noch gebliebene, nationale Einrichtung. Hätte Deutschland mehrere Einrichtungen, wo Kosmopolitismus und Nationalität ebenso glücklich wie in der eigentümlichen Gestaltung seiner Hochschulen vereinigt wären, so würde die Klage über Mangel an deutscher Nationalität bald ein Ende haben. Aber auch dieses letzte Eigentum droht man uns zu entreifsen und will unsere Universitäten, mit Verkennung ihres universellen und doch nationalen Charakters, zu Rekrutierungsanstalten für den Provinzialstaatsdienst und zu Spezialschulen für die Brotwissenschaften herabsetzen.«

Pfizers Ausführungen enthalten so viel auch für die Gegenwart Beherzigenswertes, dafs es angebracht erschien, dieselben der Vergessenheit zu entreifsen. Insbesondere betonen sie in einer Zeit des tiefsten Niedergangs des politischen Ansehens Deutschlands so energisch die nationale Grundlage der Erziehung, dafs auch unsere Generation, die die Erfüllung der nationalen Sehnsucht schaute, daraus weiteren Antrieb nehmen kann, die Schule mehr und mehr auf nationaler Grundlage zu erbauen. Der »Briefwechsel zweier Deutschen« ist auch in der Geschichte der deutschen Einheitsidee ein Markstein, da in ihm zum erstenmale mit prophetischem Geiste von einem Süddeutschen ein teilweises Aufgeben der Souveränetät seitens der kleineren Fürsten

zu gunsten eines führenden Staates gefordert wird. Da der Württemberger als solchen Preufsen vorschlug, wurde er gemafsregelt. Pfizer erlebte noch den Primat Preufsens 1866, starb aber 1867 leider in geistiger Umnachtung. Im Jahre 1848 war er Kultusminister, nahm an den Verhandlungen in der Paulskirche teil, wurde 1851 Oberjustizrat und als solcher 1858 pensioniert. Er war kein Mann der Schule, konnte und wollte deswegen auch in seinem Buche keine positiven Reformvorschläge machen, aber er zeigte ein weit ausschauendes Verständnis für die letzten Aufgaben der Schule und vertrat den noch heute beherzigenswerten Gedanken, dafs unsere höheren Schulen mehr wie bisher sich des nationalen Zusammenhanges erinnern möchten. Die gehaltvollen Worte Pfizers und der entlegene Ort, an dem sie aufgezeichnet, rechtfertigen es wohl, dafs sie den Lesern dieser Zeitschrift dargeboten werden.

Zur historischen Stellung Dörpfelds [1])

Das Hinscheiden F. W. Dörpfelds hat, wie nicht anders zu erwarten war, zahlreiche Kundgebungen der pädagogischen Presse veranlafst. Jetzt, wo der Hügel über den sterblichen Resten grün geworden sein mag, ist es wohl nicht unziemlich, auf eine dieser Kundgebungen einen Blick zu werfen. Von R. Rifsmann erschien eine gröfsere Nachrufarbeit in der »Pädagogischen Zeitung«, dem Organe des Deutschen Lehrervereins; die »Allg. Deutsche Lehrerzeitung« von M. Kleinert gab ihr noch weitere Verbreitung (1894, Nr. 9, 10). Dieselbe soll nur »einige Striche zur Charakteristik« bieten. Aber diese Striche haben unserer Meinung nach die Züge des Verstorbenen nicht ganz getroffen; durch die Art, wie sie von dem richtigen Bilde abweichen, dienen sie zur Charakteristik einer in gewissen Kreisen üblichen Auffassungsart. Dieselbe stöfst sich daran, dafs Dörpfeld Herbartianer war und einem methodischen Hauptwerke der Zillerschen Schule, dem »ersten Schuljahr« von Rein, Pickel und Scheller, die Wege geebnet hat; ferner daran, dafs er als Pädagog einen Standpunkt über den politischen und kirchlichen Parteien einzunehmen sich bemühte. In jener wie in dieser Hinsicht dürfen wir nicht ganz unthätig zusehen, wenn das Bild dieses Mannes verzeichnet wird.

1. »Schon frühzeitig, sagt Rifsmann, war Dörpfeld bemüht, sich durch psychologisches Studium die Basis für pädagogische Erörterungen zu schaffen. Zuerst war Beneke sein Führer. Bald aber wandte er sich, durch Drobischs ausgezeichnete ‚Empirische Psychologie‘ veranlafst, dauernd Herbart zu.« Dafs er auch dessen pädagogische Schriften frühzeitig studiert hat, ist zweifellos.« Dennoch, heifst es aber weiter, war er bis Anfang der siebziger Jahre kein »Herbartianer«. Insbesondere stand er Ziller noch vollständig fern. Seine »Theorie des Lehrplans«, (1873) zeigt sich im Inhalte nicht von der Leipziger Pädagogik beeinflufst. Ganz anders steht es sechs Jahre später im »didaktischen Materialismus«. —

Diese letzteren Behauptungen widersprechen nicht nur den vorherigen, sondern auch den Thatsachen, und zwar schon in chronologischer, rein äufserlicher Hinsicht. Ziller hat bereits zu Dörpfelds »Drei Grundgebrechen« (1869) ein Vorwort und einen Anhang, nämlich »Thesen über das pädagogische Studium auf den Universitäten« geschrieben. Im »Evangelischen Schulblatt« findet sich schon 1862 ein Aufsatz Zillers »über den Stand der Pädagogik an den deutschen Universitäten«, den Dörpfeld

---

[1]) Vergl. Ev. Schulbl. 1894, Dams, H. Rissmann und das Fundamentstück etc.

in der »freien Schulgemeinde« (S. 268) wieder abdruckt. Nun sucht man doch gewiſs keine Hilfe für seine Bestrebungen und keinen Geleitsbrief für ein Buch über eine schwierige Frage zu erlangen bei einem Manne, dem man »völlig fernsteht«, persönlich und in den Ansichten, und umgekehrt war Ziller nicht der Mann, der in einer solchen Sache aus bloſser Gefälligkeit etwas gethan hätte.

Zur weiteren Charakteristik des Verhältnisses dient eine briefliche Äuſserung Dörpfelds vom 7. Mai 1870. Ziller hatte an den Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, dessen Mitglied Dörpfeld von Anfang an, also seit 1868 war, ein Zirkular gerichtet; den Inhalt desselben wird man aus Dörpfelds Abstimmung unschwer erkennen, aus welcher wir hier einige Stellen wiedergeben.

»In allen Fällen, wo eine Arbeit von Charakter geleistet werden soll, bin ich prinzipiell entschieden dagegen, dieselbe einem Kollegium zu übertragen. Ein solches Werk — und dafür sehe ich auch die Redaktion unseres Jahrbuches an — muſs Einem Mann übertragen werden, und zwar Einem, der einen Kopf hat und denselben nach seinem Sinne gebrauchen darf. Der Kopf soll entscheiden und handeln, ja es muſs von ihm gefordert werden, daſs er nach seiner Persönlichkeit handle, denn die Persönlichkeit soll verantwortlich sein. Einem selbständig denkenden Manne zumuten, irgendwo den Kopf vorzustellen und doch seinen Kopf nicht gebrauchen zu dürfen — das ist zu viel verlangt. Handelte unser Redaktionschef jeweilig einmal nicht nach meinem Sinne, so würde ich nicht anstehen, ihm nötigenfalls gehörig den Kopf zu waschen; aber hinterdrein würde ich doch ihn ermahnen: kannst Du meine Gründe nicht anerkennen, so sollst du dennoch nach Deinem Kopfe verfahren.

... So viel ist mir merkbar, daſs den dissentierenden Vereinsgenossen die ‚Leipziger Richtung' des Jahrbuches unbequem gewesen ist. Ich muſs nun auch gestehen, daſs nicht alle Züge dieses ‚Leipziger Charakters' nach meinem Geschmacke sind, aber unbequem sind sie mir nicht, weil mich niemand dafür verantwortlich macht. Sodann will ich auch ehrlich gestehen, daſs, wenn die Redaktion unglücklicherweise nach Barmen verlegt und mir aufgetragen würde, das Jahrbuch ohne Zweifel noch entschiedener einen rheinländisch-bergisch-Dörpfeldschen Charakter zeigen würde, als es jetzt einen Leipzig-Zillerschen Charakter zeigt.[1]) Und oo das so wäre, so würde ich dennoch die Vereinsbrüder bitten, da sie ja selber nach Belieben zu Wort kommen können, meinen und des Buches Charakter in Geduld zu tragen, auch nichts Übeles von uns Beiden zu reden — ja ich würde verlangen, daſs sie sich recht hübsch für meine Mühe bedanken. Doch das nur im Vorbeigehen entre nous.... Überdies bewegt mich auch eine Erwägung von ernsterer Natur — ein Gedanke, den unsere braven deutschen Studenten, um den Ernst der Sache desto mehr hervorzuheben, scherzhaft so auszudrücken pflegen: Man muſs bei der Wahl seines Vaters ja mit Bedacht verfahren. Ich gedenke, daſs Herr Dr. Ziller der Gründer unseres Vereins ist.[2]) Ein Weiteres möchte ich nicht beifügen: Die geehrten Mitglieder im Vorstande werden mich verstehen.«

Hiernach war das Verhältnis dieser beiden Männer schon 1870 so, daſs ein deutliches Bewuſstsein vorhandener oder möglicher Meinungsverschiedenheiten die gegenseitige Hochachtung nicht beeinträchtigen und offener, ja derber Austausch der Meinungsverschiedenheiten (»Kopfwäsche«) die Freundschaft nicht in Gefahr bringen

---

[1]) »Es kann niemand aus seiner Haut fahren« schrieb Prof. Theod. Vogt und votierte wie Dörpfeld.

[2]) Darüber vergl. Päd. Stud. 1893, 232.

konnte. So ist das Verhältnis geblieben, und in entsprechender Weise hat sich das Verhältnis Dörpfelds zu den Schülern Zillers gestaltet. Das »herzhafte Selbstgericht«, welches Dörpfeld von Gleichgesinnten verlangt (Leidensgeschichte S. 292), ist, wie Rifsmann wissen wird, fleifsig geübt worden, hinüber und herüber, ja gerade nach 1879 lebhafter als vorher und auf Seiten Dörpfelds in dem Did. Mat. selbst, besonders in der 2. Aufl. vom Jahre 1886, aber die gegenseitige Achtung hat natürlich darunter nicht im geringsten gelitten.

2. Es könnte aber trotz dieses Nahestehens wahr sein, dafs die »Theorie des Lehrplanes« in ihrem Inhalte noch nicht »von der Leipziger Pädagogik beeinflufst« sei, und Dörpfeld später eine entscheidende Wendung zu Ziller gemacht habe. Nun hat letzterer diesem Buche einen kritischen Aufsatz gewidmet (im 6. Jahrbuche des Vereins für wiss. Päd., 1874) und schreibt am Schlusse desselben: »Ich bin mit meinen wesentlichen Einwendungen zu Ende . . . Mit Hollenberg[1]) stimme ich jedenfalls in der Überzeugung vollständig zusammen, dafs das Buch von Dörpfeld verdient, in den weitesten Kreisen und über die Volksschule hinaus studiert und beachtet zu werden. Weil das aber meine und unseres Hollenberg Überzeugung ist, so hielt ich es auch der Mühe wert, einiges Falsche, was sich nach meiner Meinung daran angesetzt hat, so genau als es mir möglich ist, und mit der Offenheit, wie sie unter Freunden herrschen mufs, aufzuzeigen.« Diese »Offenheit unter Freunden« erinnert an die oben angedeutete Kopfwäsche und an das herzhafte Selbstgericht. Die »wesentlichen Einwände« Zillers sehen aber etwas unwesentlich aus. Sie knüpfen sich nämlich nur an den Sprachgebrauch an und tadeln, dafs Dörpfeld Wissensfächer und Fertigkeiten unterscheidet,[2]) ferner dafs er zwar für Konzentration eintritt, aber die drei Gebiete des Sachunterrichts (Religion, Menschenleben, Natur) unabhängig von einander hält, [3]) endlich dafs er nur das Lehrverfahren, nicht auch die Lehre von der Auswahl, Anordnung und dem Zusammenhange der Unterrichtsfächer Methodik nennet.[4]) Der Leser möge diese Einwände a. a. O. genauer besehen. Dörpfeld hat sich darüber folgendermafsen geäufsert:[5]) Was Sie als Differenzen bezeichnen, beruht zumeist auf Mifsverständnissen, die, wie ich annehme, meine Darstellung verschuldet hat. Mit Ihren Darlegungen bin ich so gut wie vollständig einverstanden, geringe Kleinigkeiten abgerechnet. Dafs ich Schleiermacher neben Herbart genannt, soll nicht Gleichstellung bedeuten. — Sie sehen, dafs mir Ihre Kritik sehr behaglich zu lesen gewesen ist, indem sie mir recht deutlich machte, dafs wir sehr einhellig denken.«

Nach diesen Zeugnissen steht es 1879 nicht »ganz anders«, sondern es ruhte die Theorie des Lehrplans auf denselben Grundgedanken, die 1879 nur in anderer Weise ausgesprochen wurden. Besonders deutlich tritt dies hinsichtlich der Konzentration hervor. In den »Zwei dringl. Ref.« S. 78 f. und 120 legt Dörpfeld dar, was er seit 1857 für den einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht gethan und wie er damit »gar einsam« stand; denn »Zillers Grundlegung erschien erst 1865 und wurde anfänglich nur wenig beachtet.« Er tadelt es aber, dafs Zillei überhaupt den Namen »Konzentration« gebraucht, weil er in der Regulativzeit verrufen

[1]) Der das Buch in Stoys Allg. Schulzeitung 1873, Nr. 27 besprochen hatte.

[2]) Seine spätere Einteilung der Unterrichtsfächer s. »Did. Mat.« 2. Aufl. 1886, S. 86 und »Zwei dringliche Reformen« 3. Aufl. 1892, S. 4.

[3]) Dagegen sieh »Did. Mat.« S. 97 ff. und »Zwei dringl. Ref.« S. 89.

[4]) Dagegen »Did. Mat.« S. 2.

[5]) Stoys Allg. Schulzeitung 1874, S. 237 f.

war,[1]) ferner weil er nur die Einheitlichkeit des Gedankenkreises, nicht auch die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer hervorhebt, wiewohl diese Wahrheit dort »natürlich nicht verkannt, geschweige verleugnet wird« (S. 97). Er selbst habe sein Streben darauf gerichtet, die in dem Begriffe der Konzentration enthaltenen Einzel-Grundsätze, jeden für sich, zur Anerkennung und Durchführung zu bringen. Darnach sowie nach dem »Did. Mat.« S. 98 ff. und 157 ff. hat er in der »Th. d. L.s«, absichtlich nur einen Teil der Lehre von der Verbindung der Unterrichtsfächer entwickelt. Damit befolgte er die gute Methode des Schriftstellerns, welche auch Rifsmann als einen Zug in Dörpfelds Wirken anerkennend hervorhebt. Für die Verbreitung und Durchführung pädagogischer Gedanken mögen mitunter Richtlinien zu ziehen sein, an die sich die Forschung nicht halten kann. Es ist aber wohl klar, einerseits dafs Ziller seine eigentliche Aufgabe in der Forschung erkannt hatte, und anderseits dafs Dörpfeld vermöge seines Lebens- und Bildungsganges für die kleineren Windungen der Zeitströmung ein besseres Auge besafs. Daraus ist auch die Verschiedenheit der Ansichten hinsichtlich der technischen Ausdrücke zu erklären. Die Rücksicht, sagen wir: auf das nächste Jahrzehnt mit seinen eigentümlichen Übelständen konnte gar wohl gebieten, einen mifsbrauchten Ausdruck thunlichst zu vermeiden, oder eine vernachlässigte Operation durch den Ausdruck (»Fertigkeiten«) recht hervorzuheben. Wer dagegen seinem Berufe gemäfs vor allem das System der pädagogischen Begriffe vor Augen hat und jeden Gedanken in der Mitte zwischen der ganzen seitherigen und der erhofften künftigen Entwickelung zu sehen verpflichtet und gewohnt ist, dem mag jene Rücksicht unklug erscheinen. Ihm gehört die rein sachliche Behandlung der technischen Sprache zu den Voraussetzungen und Bedingungen, welche nach der Psychologie der Gesellschaft erfüllt werden müssen, wenn die geistige Durchdringung unter den Gliedern einer Kulturgesellschaft erreicht werden soll.[2]) Aus dieser Verschiedenheit der Stellung erklärt es sich auch, wenn Dörpfeld noch 1892 (Zwei dringl. Ref. S. 105 f.) rät, die »kulturhistorischen Stufen«, trotzdem er ausdrücklich sagt, dafs sie mit der Konzentration gar wohl etwas zu thun haben, doch einstweilen von derselben sorgfältig geschieden zu halten und zunächst den vier konzentrierenden Grundsätzen zur allgemeinen Geltung zu verhelfen. Man vergl. noch a. a. O. 80 f. Dörpfelds »kaltblütige strategische Überlegung«, nach welcher er über den Religionsunterricht seit 1871 keine Zeile mehr geschrieben, aber die Fehler der allgemeinen Methodik, an denen derselbe litt, auf dem Gebiete des »weltlichen« Sachunterrichts bekämpft hat.

3. Ob nun Dörpfeld 1873 bereits Herbartianer war, das kann eigentlich kaum unklar sein, denn er hat sich über die geschichtliche Herkunft seiner Grundansichten oft und deutlich genug geäufsert.[3]) Aufserdem weist darauf ein indirektes Zeugnis

[1]) Über den zu Grunde liegenden Gedanken sagt Ziller Jahrb. 6, 276: Dörpfeld »müfste überhaupt verlangen, dafs alle Bezeichnungen für die Grundbegriffe der Wissenschaften mit neuen vertauscht würden, da auf allen Gebieten die Wahrheit aus dem Irrtum hervorgegangen ist und sich fort und fort daraus emporringt. In der That genügt es dem wissenschaftlichen Streben nach Giltigkeit des Vorstellens vollkommen, dafs Namen, an die sich Irrtümer geknüpft haben, von diesen gereinigt und fortan in dem Sinne gebraucht werden, den jede Wissenschaft innerhalb ihres Gebietes fordert.« Freilich den Zwecken des Parteikampfes kann es zu dienen scheinen, solche Namen in dem Sinne zu nehmen, den sie nicht haben sollen.

[2]) Ziller, Philosophische Ethik, S. 385 ff.

[3]) Aus der älteren Zeit vergl. man besonders die »Schulgemeinde« (1863) S. 101, 275 f. und 302 ff., ferner die 1. Bearbeitung von »Denken und Gedächtnis« (1866).

(Did. Mat. S. 1) hin, dessen Wucht allerdings nicht jeder sofort zu fühlen vermag. »Seit 1864, wo Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht zuerst erschien, ist mir keine pädagogische Schrift zu Gesichte gekommen, die mich so hoffnungsfreudig gestimmt hätte, wie dieses Büchlein für die Unterweisung der Kleinen.« Und S. 5: Mit diesem Hauptwerke »beschenkte er die deutsche Schule mit einer wissenschaftlich durchgebildeten Didaktik, die an Originalität, Gründlichkeit und Gedankenreichtum ohne Konkurrenz dasteht.« Hier möchten wir erst erinnern an ein Wort Dörpfelds über den didaktischen Materialismus: »Das sicherste Anzeichen, ob Einer ihn kennt, ist, ob er ihn gründlich hafst.« Das läfst sich auf vorstehendes Urteil übertragen, allerdings in umgekehrter Anwendung: Offenheit vorausgesetzt, lobt die »Grundlegung« nur, wer sie hinreichend kennt; der aber thut es auf jeden Fall. Wer nun durch das Erscheinen dieses Buches hoffnungsfreudig gestimmt wurde (selbst wenn die Freude zum Durchbruche etwas viel Zeit gebraucht hätte), der mufste einen ansehnlichen Teil des Inhaltes desselben — bereits in sich haben. Das war aber damals fast nur der Fall in den Kreisen, in welchen Mager, Scheibert, Stoy, überhaupt die älteren Herbartianer den Boden bereitet hatten.

Rifsmann versieht allerdings den Ausdruck Herbartianer mit Anführungsstrichen und wenn wir den verborgenen Sinn derselben richtig verstehen, so stimmen wir ihm zu. Denn allerdings war Dörpfeld niemals das, was der Name »Ianer« nach einer bekannten Definition sagen und womit dann persönliche Selbständigkeit nicht vereinbar und das Recht auf persönliche Achtung nicht verbunden sein sollte. Mit diesem stark anrüchigen Sinne allein den Ausdruck und mit dem so zubereiteten Ausdruck den Verstorbenen zu behaften, scheint Rifsmann für sehr notwendig zu halten; darum wird zuerst das Fernstehen behauptet, nachher aber die Übereinstimmung zum »Ianern« übertrieben. Aber dieser Sprachgebrauch ist an sich ein willkürlicher, und vor allem war er nicht der Sprachgebrauch Dörpfelds. Dieser wollte, wenn er sich Herbartianer nannte, sich zur Vergangenheit und zu den Mitlebenden in ein bestimmtes Verhältnis setzen; in erster Linie handelt es sich hierbei um Übereinstimmung in gewissen Grundansichten. Dasselbe gilt in Bezug auf Mager, obwohl es vor Jahren hiefs, die »Wissenschaftlichen« wollten Mager zu einem der Ihrigen »stempeln«. Dafs seine Stellung zu Herbart eine »freie« war,[1]) ändert an dem, was hier behauptet werden soll, nichts. Man denke an seinen Ausspruch: »Der Pestalozzi, von dem philosophischen Bewufstsein unserer Zeit erfafst und weitergeführt, ist im Herbart zu studieren«.[2]) Oder an das Wort über Herbart, »der nicht nur ein grofser Pädagog, sondern auch ein grofser Philosoph und nebenbei ein Mann von eminentem bon sens war.«[3]) Oder an seine Rezension von Herbarts Umrifs pädagogischer Vorlesungen, worin derselbe »ein wahres Lehrerbrevier« genannt und z. B. zu der oben erwähnten Einteilung der Unterrichtsfächer gesagt wird: »Wenn nur die pädagogischen Parteien sich diese wenigen Paragraphen zu Gemüte führen wollten, was wäre nicht damit gewonnen! Die Humanisten hörten auf, die Realschulen anzufechten, und die Realisten würden das Spezifische der Realschule nicht mehr in dem mathematisch-naturkundlichen Unterrichte suchen. Auch

[1]) Magers deutsche Bürgerschule, herausgeg. von A. Eberhardt, 1888, S. XI f.

[2]) Nach Päd. Stud. 1883, IV, S. 26.

[3]) Päd. Revue Band 10 (1845), S. 11 bei der Bekämpfung des unpsychologischen Begriffs der formalen Bildung »als einer Entität«.

die Formalisten würde man bald los sein.« U. s. w.[1]) Man verfolge überhaupt Magers Schriften etwa vom Jahre 1840 an[2]) und vergleiche damit, wie Ziller in seiner »Grundlegung« und in einzelnen Abhandlungen der »Jahrbücher«[3]) Magers Ansichten teils annimmt und einordnet, teils »weiterführt«, und man wird einsehen, wie viel hier zu thun war und gethan worden ist, um das Erbe Magers anzutreten.

So war also für Dörpfeld eine entschiedene Wendung nach 1873 gar nicht nötig, um Ziller nahe zu kommen, indem beide zunächst unabhängig von einander aus denselben Gedankenquellen geschöpft hatten. Sobald aber eine »Beeinflussung« vorlag, war sie aller Wahrscheinlichkeit nach eine gegenseitige, von Zillers Seite aber ausgeübt durch ein jedem zugängliches, durchaus legitimes Mittel, durch seine »Grundlegung«. Vergl. »Did. Mat.« S. 156 ff. und besonders den »Denkstein der Dankbarkeit« S. 210 ff. Jeder ist auch fernerhin seine eignen Wege gegangen, wenn er die Gründe des andern nicht billigen konnte. Insbesondere ist Dörpfeld hinsichtlich der Märchen, des Erzählens und Einprägens, der konzentrischen Kreise (auch bei historischen Stoffen) und der Klassenzahlfrage stets auf seinem abweichenden Standpunkte stehen geblieben. Wenn in der Theorie des Lehrplans, worauf Rifsmann so grofsen Wert legt, Zillers Name kaum genannt, »nur an untergeordneter Stelle einmal das pädagogische Jahrbuch Zillers angeführt« wird, so hat Obenstehendes den richtigen Grund dafür nahe gelegt. Zu der methodischen Behandlung der pädagogischen Leser konnte man es 1873 recht wohl rechnen, Zillers Namen nicht zu erwähnen, zumal die Theorie des Lehrplans dazu bestimmt war, unmittelbar in die Zeitverhältnisse einzugreifen, welche damals durch die Konferenz, die dem Erlafs der »Allg. Bestimmungen« vorausging, geschaffen oder vorbereitet worden waren. Ziller selbst hatte 1870 in Bezug auf den Verein für wissenschaftliche Pädagogik erklärt, er suche nicht die Gelegenheit, öffentlich davon reden zu machen.[4]) 1879 hat dann Dörpfeld in der Hauptsache nicht eine andere Ansicht, sondern er befolgt eine andere Taktik, und dafür hat er wieder den Grund angegeben (Did. Mat., S. 6): mit Reins Erstem Schuljahr hatte die Herbart-Zillersche Theorie einen Anfang der nötigen praktischen Anweisungen erhalten. »Nachdem das schlimmste Hindernis, welches der Ausbreitung der von Herbart eingeleiteten didaktischen Reform im Wege stand, nunmehr glücklich durchbrochen ist, so darf man zuversichtlich hoffen, dafs ihr Vorschreiten fortan ein beschleunigteres Tempo annehmen wird ... Der Sieg der guten Sache kann zwar ohnehin nur eine Frage der Zeit sein; allein ich hege zu dem strebsamen Kern des Volksschullehrerstandes das Vertrauen, dafs er hinfort rüstig mithelfen wird, diese Wartezeit möglichst abzukürzen.«

Um dieselbe Zeit wurde auch sonst noch manches »ganz anders«, wie Rifsmann richtig sagt; nur dies was bestimmt er nicht richtig. Ziller hatte gesehen, wie seine Bestrebungen vielfach in die Praxis drangen und dadurch neue Streitpunkte erregten, obwohl »die Grundüberzeugungen noch zu sehr differierten«. Er hielt es nun für nötig, der Öffentlichkeit gegenüber ein anderes Verhalten zu empfehlen. Zu Pfingsten 1879 wies er[5]) hin auf die Versuche, »die Grundsätze,

[1]) Päd. Revue, Band 4 (1842), S. 297 f. — Vielleicht sieht Rifsmann daraus, dafs Dörpfelds Streben, über den Parteien seinen Standpunkt zu suchen, eine andere Quelle hatte als die Selbsttäuschung.

[2]) Eberhardt a. a. O., S. VI ff.

[3]) Besonders Jahrb. 2: Das Proömium zu Homers Odyssee.

[4]) Sieh Jahrb. 10, 268.

[5]) Erläuterungen zum 11. Jahrb. des V. f. w. P. S. 4 f.

die in unserer Mitte vertreten werden, der Praxis der Schule und des Unterrichts näher zu bringen . . . Nach meiner Meinung ist das allernotwendigste: es mufs Bedacht genommen werden auf ganz ausführliche methodische Bearbeitungen unserer Unterrichtsstoffe.« Dann »dürften manche falsche Urteile über unsere Bestrebungen ganz von selbst verstummen.« Nunmehr wurde mancher auf die Zillersche Bewegung aufmerksam, der vorher daran vorbeigegangen war. Dieselbe nahm nun in der That ein anderes »Tempo« an, und es war im Jahre 1892 unzeitgemäfs, zu »hoffen«, dafs das, was z. B. der Thüringer Herbartverein schaffen würde, nicht Eigentum einer »Sekte« bleiben werde.[2])

4. Indes auch wenn Dörpfeld 1879 wirklich eine entscheidende Wendung seines pädagogischen Denkens bekundet hätte, wäre die Art, wie Rifsmann dieselbe erklärt, ein auffällig falscher »Strich« in dem Bilde Dörpfelds. »Für die Annäherung Dörpfelds an Ziller ist wahrscheinlich das Liebeswerben des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik nicht ohne Einflufs gewesen. Hauptsächlich ging sie sicherlich aus der Einsicht hervor, dafs in Zillers Pädagogik der erste Versuch zur Gestaltung der Schulpraxis nach wissenschaftlich-pädagogischen Grundsätzen vorlag.« Wenn dieser sichere Grund mit klarem Bewufstsein gesprochen worden ist, dann steht es jetzt »ganz anders« als damals, wo es hiefs, »wissenschaftliche Pädagogik« sei ein Sirenengesang für schwache Geister und dergl. mehr. Rifsmann kämpft jedoch augenscheinlich noch mit innerem Zwiespalt und stellt Dörpfelds Eingehen auf einen Versuch, die Schulpraxis nach wissenschaftlich-pädagogischen Grundsätzen zu gestalten, als tadelnswerte Erscheinung dar. Der Wahrscheinlichkeitsgrund erinnert an die Gepflogenheit blofser Parteikämpfer, unbequeme Thatsachen ohne hinreichenden Beweis aus Ursachen zu erklären, die übel riechen.[3]) Aber dafs derselbe nach dem Obigen recht »unwahrscheinlich« ist: hätte man denn bei einer wirklich vorhandenen einschneidenden Änderung der Ansichten ein Eingehen auf Liebeswerbungen in dem Sinne, den beides, das Werben und das Eingehen, nun einmal hat, als wahrscheinlich anzunehmen? War der Verstorbene nicht offenkundig eine durchaus selbständige Natur, die mit dem preufsischen Adlerorden auf der Brust die Gedanken in der eignen Brust weiter verfolgte, die auch jeden Einflufs im guten Sinne des Wortes mit eigner Kraft verarbeitete und gestaltete? Wäre es überhaupt tadelnswert, auf Zillers bessere Gründe gehört zu haben, und zwar auch in Grundfragen? Dörpfeld würde in diesem Falle ähnlich wie oben bitten »nichts Übles von uns Beiden zu reden«. Änderungen der Ansichten kommen mit innerer Notwendigkeit über den Menschen, teils infolge eigner Entwicklung, teils durch Anregungen von aufsen, und ein ehrlicher Wille vermag weder das eine noch das andere abzuwehren.[4])

(Fortsetzung folgt)

[2]) Allg. D. Lehrerzeitung 1892. Nr. 46.

[3]) Man vergl. Leidensgeschichte 291: »Wie geht die Parteipolemik für gewöhnlich mit den hervorragenden Persönlichkeiten um, wenn dieselben — auf der Gegenseite stehen? Je bedeutender sie sind, desto mehr müssen sie sich ‚herunterreifsen' und als Schwachköpfe behandeln lassen.«

[4]) Es gilt hier mit den nötigen Veränderungen das Wort aus dem Trompeter von Säkkingen:

Denn der Mensch hat nicht die Liebe,
Nein, er ist von ihr besessen.

Vergl. aufserdem Erläuterungen zum 9. Jahrb. S. 55 und Schillers Aufsatz: Was heifst etc. Universalgeschichte.

3. Professor Dr. Th. Ziegler, Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts

(Stuttgart, **Göschen**)

In der neuesten Schrift des Prof. Ziegler, die, aus Vorlesungen an der Universität Strafsburg hervorgegangen, sehr viel Beherzigenswertes für die beteiligten Kreise enthält und ein Wort zu rechter Zeit ist, finden wir auch eine Darlegung, die uns besonders interessiert, da sie für eine Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung der Schulamtskandidaten an der Universität eintritt. Es heifst Seite 177, nachdem die herrschende Anschauung inbezug auf die Ausschliefsung aller praktischen Ausbildung seitens der philosophischen Fakultät dargelegt worden ist: »Nun ist ja in der medizinischen Fakultät die Frage schon längst anders, also im bejahenden Sinne beantwortet, und das hat dem wissenschaftlichen Charakter derselben keinerlei Eintrag gethan; ebenso bei den Theologen und in einigem Abstand auch bei den Juristen. Da würde ich meinerseits glauben, dafs was von Medizinern und Theologen ohne Schaden geübt und geleistet werden kann, auch bei den künftigen Lehrern — in einfacher und elementarer, Zeit und Kraft des Studenten nicht allzusehr in anspruchnehmender Weise natürlich, möglich und im Interesse ihrer Ausbildung auch notwendig sei. Preufsen hat freilich durch Einrichtung der Gymnasialseminare anders entschieden; aber das ist fraglos nicht das letzte Wort in dieser Sache, der Erfolg mufs lehren, ob man uns nicht am Ende doch noch braucht;[1]) und andere deutsche Staaten, wie Sachsen, Thüringen[2]), Baden haben denn auch ihren Universitäten diese Aufgaben zugewiesen. Darum möchte ich wenigstens dagegen protestieren, dafs man sagt: es sei der Universität nicht würdig, sich ihrerseits um die praktische Vorbildung der Lehrer und um die Technik des Unterrichts zu kümmern; was bei den andern Fakultäten die Würde nicht beeinträchtigt, das thut ihr in der philosophischen Fakultät keinen Eintrag und ist auch hier kein Herabsteigen und keine Verleugnung des wissenschaftlichen Charakters und Berufes unserer Universitäten.« —

---

4. Die Hilfe,

Gotteshilfe, Selbsthilfe, Staatshilfe, Bruderhilfe

Herausgegeben von Pfarrer **Naumann** in Frankfurt a. M., Obermainstr. 2
(Sonntagsblatt, vierteljährlich durch den Agenten bezogen 50 Pf.)

Dieses Blatt hat nach kurzem Bestehen bereits über 10000 ständige Leser gewonnen. Und es verdient diesen Erfolg in reichem Mafse wegen seines gediegenen Inhaltes und seiner volkstümlichen Sprache. Mag man an Einzelheiten immerhin herumnörgeln, wozu der Deutsche namentlich auf der Bierbank so gern neigt, das Ganze ist gut, voller Kraft und tiefer Anregung zum Weiterdenken. Der Geist, der aus dem Blatte spricht, ist der Geist der Wahrhaftigkeit, Unabhängigkeit und Güte, die ihre Sonne scheinen läfst über Gerechte und Ungerechte. Die Abgrenzung nach der sozialdemokratischen wie nach der konservativen Seite hin ist gleich mafsvoll und bestimmt genug, um ein Abgleiten nach links oder nach rechts zu verhindern. Wer sich mit der Stellung des Blattes bekannt machen will, möge in Nr. 22 die »Gedanken zum christlich-sozialen Programm« lesen. Er wird bald finden, dafs in nicht wenigen Punkten die Sozial-Ethik Herbarts mit den sozial-

[1]) Vergl. den Aufsatz des Herausgebers in den »Grenzboten« 1890, 8. Heft, S. 360 ff.
[2]) Vergl. »Aus d. Päd. Univ.-Sem. zu Jena«, 6 Hfte. Langensalza, Beyer & Söhne.

reformerischen Forderungen Naumanns und Genossen sich vollständig deckt. Deshalb begrüfsen wir die »Hilfe« als eine kräftige Streiterin für die Verwirklichung idealer Zwecke. Der Weg vom theoretischen Ideal bis zur praktischen Einführung ist bekanntlich ein weiter, mit unzähligen Stationen besetzt. Wer uns sicher von Station zu Station weiter bringt, ist uns willkommen. Das Tempo aber wird sich beschleunigen, je voller der Zug wird; denn jeder, der einsteigt, verwendet einen Teil seiner Kraft im Dienste des Ganzen. Darum sollten alle, die überzeugt sind, dafs das Christentum mit seiner idealen Ethik seine Kräfte in der Gestaltung des gesellschaftlichen Organismus bei uns erst noch entfalten soll zur Herbeiführung des Gottesreiches auf Erden und einer wahrhaft beseelten Gesellschaft, um die »Hilfe« sich sammeln, damit, wenn die Zeit erfüllt ist, eine grofse christlich-soziale Partei erstehe, die neues Leben in unser Volk bringt, aufräumend mit den veralteten Parteien und Vorurteilen, die mit dem neuen Jahrhundert eine neue und bessere Zeit einleitet, nach der so viele sich sehnen.[1])

Die Stellung der evang.-luth. Kirche zur sozialen Frage der Gegenwart

Referent in der Generalversammlung des Evangelischen Vereins zu Hannover
von **G. Uhlhorn** D., Abt zu Loccum

Hannover, Feesche 1895. Preis: 40 Pf.

Eine solche Schrift von Uhlhorn wird man stets mit Freude begrüfsen, denn bei ihm findet sich alles das im reichsten Mafse, was nötig ist, um über die soziale Frage urteilen zu dürfen, nämlich Verständnis für die Lage des vierten Standes, ein warmes Herz für die Not der Brüder und ein feiner Sinn für geschichtliches Werden und geschichtliche Möglichkeit. Wer nicht in der Lage ist, gröfsere Schriften über die soziale Frage zu studieren, der wird als Geistlicher und Lehrer an Uhlhorn einen vortrefflichen Ratgeber finden. Die Mangelhaftigkeit der gegenwärtigen Wirtschaftsordnung erkennt Uhlhorn an. Eine »höhere Ordnung des wirtschaftlichen Lebens« kann nur »das Ergebnis einer längere Zeit erfordernden geschichtlichen Entwickelung sein«. Die Kirche hat an der Lösung der sozialen Frage das gröfste Interesse, kennt aber keine von Gott vorgeschriebene wirtschaftliche Ordnung; daher hat sie als solche nur die Aufgabe durch Weckung wahrhaft christlichen Lebens die unerläfslichen Vorbedingungen für die richtige Lösung zu schaffen. Sie mufs dahin wirken, dafs das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeiter, »das gegenwärtig nur zu oft ein sich gegenseitig zu selbstsüchtigen Zwecken Ausnützen ist, zu dem sittlichen Verhältnis des sich gegenseitig Dienens werde.« Eine höhere Stufe des sittlichen Lebens setzt immer eine höhere Stufe des sittlichen Lebens voraus. Für diese zu erziehen ist Aufgabe der Kirche. Dies die Hauptgedanken des Schriftchens, dessen Studium ich neben dem Geistlichen vor allem auch den Lehrern an höheren Schulen dringend ans Herz legen möchte. Denn bei den Gebildeten mufs der Anfang mit der Erziehung zum sozialen Denken und Fühlen gemacht werden. Nur wenn bei den obern Ständen Materialismus und Mammonismus weichen, wird man diese Übel bei den unteren Klassen mit Erfolg bekämpfen können.

Auerbach i. V. E. Thrändorf

---

[1]) Vergl. die Aufsätze des Herausgebers in den »Grenzboten«: Die zukünftigen Parteien 1890, XIII, S. 585 ff; Sozialismus und Erziehung, 1890, XXIV, S. 489 ff. Sozialismus und Sozialdemokratie, 1894. XIX, S. 241 ff.



C Besprechungen

I Philosophisches

Betrachtungen über die Bevölkerung

Der Gesamteindruck eines Konzertes hängt von dem Wirken jedes einzelnen Musikers ab. In derselben Weise wird das Gesamtleben einer Bevölkerung bedingt von dem Sein und Thätigsein jedes diese Bevölkerung zusammensetzenden Einzelwesens. Von den Individuen schliefsen wir auf die Bevölkerung, und von dieser auf jene. Die Einflüsse, welche die Individuen treffen, spiegeln als Zustände in der Bevölkerung sich ab. Und die Zustände der Gesamtheit werden zu bestimmenden Einflüssen für das Sein und Thätigsein der Individuen.

Daher kommt es, dafs die Politik ein Faktor von so mächtiger Wirkung auf die Lebensbeziehungen jedes Einzelwesens ist. Von der Politik hängt die materielle und moralische Wohlfahrt des Einzelnen ab, der Familie, der bürgerlichen Gesamtheit, und in weiterer Linie auch das Verhältnis der Geburten, Eheschliefsungen und Todesfälle, der allgemeine Zustand der Gesundheit, Sittlichkeit und Aufklärung, der Krankheit und Gebrechlichkeit. Je besser und naturgemäfser die Politik, desto besser und naturgemäfser alle Beziehungen der Volksvermehrung, desto weniger Mafsnahmen zu Regulierung derselben erforderlich. Gute Politik kennt das Wort Übervölkerung nicht, und für schlechte Politik ist Übervölkerung ein Schreckensgespenst.

Man erfand Kniffe und Pfiffe, Gesetze und Mafsnahmen, um der Übervölkerung vorzubeugen; hätte man aber die Politik geändert und naturgemäfs gestaltet, so wäre jeder Anlafs zu solchen teils lächerlichen, teils ärgerlichen Unternehmungen verhütet worden. Das Dümmste und Empörendste, welches jemals erfunden wurde, war die Erschwerung wie auch Verhinderung der Ehe bei den armen Klassen der Bevölkerung. Jemand dafür bestrafen, dafs er vom System des Tantum-Quantum ohne sein Verschulden durch Armut bestraft ist, und ihm das Recht zu Verehelichung bestreiten, nehmen wollen, ist grausame Barbarei und niederträchtige Unverschämtheit. Und hemmt man die Ehe, so fördert man die aufsereheliche Zeugung, aus der so viel Unheil entspringt.

Der gröfseren Zahl der Politiker mangelt es an umfassender Erkenntnis und an wirklichem Wohlwollen; dagegen zeigt sich da ein Überflufs von Selbstsucht, in unendlich vielen Formen zum Ausdruck gelangend und oft genug den Mantel der Religion und Moral behufs Täuschung aller Welt umhängend. Und ohne genügende

Erkenntnis, ohne inniges Wohlwollen, keine auch nur halbwegs erspriefsliche Politik der Bevölkerung!

Kürzlich erschien ein sehr bedeutsames Werk von Édouard van der Smissen: »La Population, les causes de ses progrès et les obstacles qui en arrêtent l'essor.« (Bruxelles, 1893, in 8°, Société Belge de librairia.) Dasselbe macht es sich zur Aufgabe, alle Seiten des Lebens der ganzen Bevölkerung aus allgemeinen und besonderen Gesichtspunkten zu betrachten, und des weiteren zu Erkenntnis der Mittel und Wege der Wohlfahrt zu gelangen. Mancher Autor wollte ähnliches; allein wenige nur haben die rechten Schlüsse gezogen aus den Thatsachen der Wissenschaft und Erfahrung, und darum die geeigneten Mittel und Wege der Wohlfahrt nicht gefunden. Van der Smissen lernte aus der Geschichte ebenso, wie aus dem Positiven der Gegenwart; aus diesem Grunde darf sein Werk auch Anspruch darauf erheben, wissenschaftlich Fortschritt zu bedeuten und praktisch von ganz besonderem Wert zu sein.

Der Autor beginnt die Einleitung mit dem Satz, dafs von der normalen Entwicklung der Bevölkerung die Schicksale der Nationen abhängen, erwartet aber von unmittelbaren Eingriffen der Staatsleitung in die Physik der Bevölkerung kein Heil, sondern erkennt nur den mittelbaren Mafsnahmen eigentliche Wirksamkeit zu, und widerlegt eine Zahl von Annahmen Malthus', welche mancherlei Irrtum und Mifsverständnis in diesem Jahrhundert erregten. Die Thatsache der unverhältnismäfsig bedeutenden Zunahme der Bevölkerung seit kaum drei Menschenaltern wird von van der Smissen sorgfältig in das Auge gefafst. Mit Recht fürchtet er Übervölkerung nicht, und mit Recht spricht er aus: »Man möge von nun an es verachten, sich von rein theoretischen Besorgnissen aufhalten zu lassen. Vielmehr kann man die Hilfsquellen der Natur als fast grenzenlos sich vorstellen: wegen der unermefslichen Räume, die in der alten und neuen Welt fähig sind, eine dichte Bevölkerung aufzunehmen und zu ernähren; wegen der Möglichkeit, den gröfseren Teil der unbebauten Landstriche in fruchtbares Erdreich zu verwandeln . . .; endlich wegen des grofsen Naturgesetzes des Umlaufes der Materie.« Überdies hofft auch van der Smissen sehr viel Gutes für das Heil der Bevölkerung und die Lösung der auf das materielle Bestehen derselben bezüglichen Fragen in der kommenden Zeit von der zunehmenden geistigen Entwicklung der Einzelwesen und der hierdurch bedingten höheren Einsicht. Derselbe weist ferner nach, dafs überall dort in Ländern höherer Zivilisation, woselbst die Volkszahl beziehungsweise sich verkleinert, dies keineswegs mit ungenügenden Mengen von Nahrungsmitteln zusammenhängt, auch nicht mit natürlicher Untergeordnetheit der Rasse, sondern mit gesellschaftlichen und sittlichen Zuständen der Bevölkerung.

Wenn aber van der Smissen glaubt, die eheliche Auswahl erfolge bei den anderen Tieren blofs durch Instinkt und eine Art Zufalles, bei dem Menschen unter Einflufs von Vernunft und Instinkt, so ist dies nur teilweise richtig; denn auf dem Wege der Forschung gelangen wir zu der ganz bestimmten Erkenntnis, dafs jedes Tier ohne Ausnahme — das heifst: überall, woselbst die Geschlechter getrennt, also auf zwei Individuen verteilt sind, — durch Vernunft und Instinkt den Genossen der Paarung und des Zusammenlebens auswählt. Sehr richtig dagegen beurteilt der Autor die Wanderungen der Menschen, die Veränderungen des Wohnsitzes, welche erfolgen, wenn es in der Heimat an Nahrung gebricht; hierbei fühle jeder instinktiv die Fruchtbarkeit der Natur, und diese instinktive Überzeugung bewege zu Aufsuchung eines anderen, Nahrung bietenden Landes.

Es würde zu weit führen, wollten wir auf alle vortrefflichen Entwicklungen des Werkes von van der Smissen eintreten. Indem wir dasselbe zu fleifsigem Studium sehr empfehlen, beschränken wir uns

darauf, den Inhalt kurz anzugeben. In der Einleitung wird die Frage der Bevölkerung und deren harmonische Lösung angedeutet, wie weiter von den Ursachen gehandelt, welche die Bewegung der Bevölkerung beeinflussen, verlangsamen. Sodann folgen: eine historische Skizze der Volksbewegung von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart; Betrachtungen über die Gesetze von Malthus; die Bevölkerung im neunzehnten Jahrhundert. In diesem letzteren Kapitel werden behandelt: Auswanderung und Kolonisation, Ackerbau, allgemeine Wohlfahrt und Fortschritte der Industrie, Wachstum der Bevölkerung und Verhältnis des Lohns, die Hilfsquellen der Familie, der Wohlstand, der freie Wille und das Geburtsverhältnis, Leibeskonstitution und Erziehung, Lebensweise und Geistigkeit, die Rasse, Medizin und Hygiene, Religion, Krieg, Gesetzgebung, Vorteile für kinderreiche Familien, Illegitimität und was damit zusammenhängt, Nachfolge, Erbverhältnis u. s. w., Einwanderung.

Das Werk ist vorzüglich ausgestattet und sehr klar und gewandt geschrieben; es möge als Wendepunkt in der Lehre von der Bevölkerung betrachtet werden.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

Verbrechertum, Entartung im Alter der Kindheit

Im vorigen Jahre erschien eine Arbeit von L. Maupaté: »Recherches d'Anthropologie criminelle chez l'Enfant. Criminalité et dégénérescence.« Lyon, Verlag von A. Storck, 1893, in 4⁰. Dieselbe ist das Ergebnis sehr zahlreicher, genauer und umfassender Beobachtungen und Messungen. Darum, und wegen der Folgerungen aus den höchst mühsam gewonnenen Thatsachen, ist das Buch des eingehendsten Studiums würdig.

Maupate hat die kriminelle Anthropologie überhaupt, jene des Kindesalters insbesondere, wesentlich gefördert, und weiter auch die von anderen Forschern ermittelten Thatsachen und gezogenen Schlüsse unbefangener Kritik unterworfen. Hören wir einige seiner Worte: »Von allen den Kennzeichen, welche als charakteristisch für das Verbrechertum angesehen werden, kommt eine gewisse Zahl unstreitig der Rasse zu, welcher die untersuchten Individuen angehören; andere Kennzeichen weisen auf mehr oder weniger grofse Entartung hin; ja, die Mehrzahl dieser Besonderheiten begegnet uns auch häufig bei ehrbaren Individuen gleichen Alters und desselben Teils der Gesellschaft, und bei diesen zuweilen noch öfters; kurzum, es besteht keine Beziehung zwischen dem Grade des Verbrechertums und der Intensivität der Abweichungen der Leibesgestalt, welche sich bei einem Individuum ausdrücken. Auch scheint es uns nicht, als ob der Verbrecher nur ihm allein zukommende Merkmale besäfse.«

Weiter folgert Maupaté aus allen seinen Forschungen: »Man kann bei den Kindern mit bösen Trieben eine gewisse Zahl von Mifsbildungen wahrnehmen, wie solche von der italienischen Schule beschrieben wurden; allein dieselben bestehen auch in einer gewissen Menge von Fällen, doch zu schwach ausgeprägt, um als kennzeichnend angesehen werden zu können. Überdies bekunden die geisteskranken Kinder, welche der gleichen Schicht der Gesellschaft angehören, dieselben Gestaltungen in identischer Proportion. Es besteht kein Verhältnis zwischen dem Grade der Kriminalität und der Stärke der Mifsbildungen. Das gleichzeitige Vorhandensein einer gewissen Zahl dieser Kennzeichen bei demselben Individuum, welchem Lombroso eine gewisse Bedeutung zuerkennt, ist selten. Aus triftigerem Grunde besteht keine besondere Gestaltung des Gesichts oder des Körpers bei den einzelnen Arten von Verbrechern. Demnach giebt es keinen physiologischen Typus des Verbrechers. Bei dem Anblick eines Übelthäters soll man achten auf die Empfindungen, welche seine Physiognomie abspiegelt, auf die Rasse, welcher derselbe angehört, und auf

die Stärke seiner Entartung. Im allgemeinen sind diese der Geisteskrankheit verfallenen Kinder mit bösen Trieben physisch und geistig entartet, und das Studium ihrer Antecedentien bestätigt solche Auffassung. Allein, die leibliche und seelische Entartung steht bei ihnen nicht im Verhältnis mit dem Grade ihres Verbrechertums; sie zeigt sich bei ihnen auf keinen Fall stärker, als bei den anständigen und den geisteskranken Kindern. Demnach giebt es kein zurückleitendes oder degeneratives Merkmal, welches uns den Verbrecher erkennen läſst und uns gestattet, dem Verbrechen zuvorzukommen, indem wir den Übelthäter von Kindheit an einschlieſsen.« —

Wer von Vorurteil sich los macht und ferne hält, und nicht von der Tarantel der »schlagenden Nachweise« und der »allerneuesten exakten Forschungen« sich stechen läſst, sondern hübsch bei ruhigem Gemüte bleibt, dabei seine Augen öffnet, wird zu ähnlichen Schlüssen gelangen, wie die obigen und erkennen, daſs es mit dem sogenannten kriminellen Typus gar sehr sein Bedenken habe. Bei Kindern ebenso, wie bei Erwachsenen, ist manche polizeiwidrige Gestalt Eigentum einer Seele, die keines Abwegs fähig wäre, und manche sehr normale Formenbildung einem Wesen angehörig, dessen gemeine Schlechtigkeit groſsartig sich erweist.

In jenen Fällen jedoch, woselbst Kriminalismus und Entartung ursächlich zusammen hängen, weisen schon im jugendlichen Alter Leibesform und seelische Entäuſserungen auf den sittlich verdorbenen, gesellschaftlich miſsratenen Menschen hin. Hier kann man oft genug schon auf den ersten Blick den Verbrecher erkennen, von einem verbrecherischen Typus sprechen, wenigstens in relativem Sinn. Solche Fälle kommen häufig vor, und daher wurde der kriminelle Typus allgemein und bedingungslos angenommen.

Man darf, wie ich glaube, das Folgende festhalten. Das Verbrechertum beschränkt sich entweder nur auf die Seele, oder es kommt auch in der Leiblichkeit zum Ausdruck. Nun aber ist der Kriminalismus eine Form der Entartung. Andere Formen der Entartung kommen dem Kriminalismus ähnlich zum Ausdruck. Demnach wird irgend ein anders degeneriertes Individuum nicht selten mit einem verbrecherisch degenerierten verwechselt werden.

Beschränkt sich der Kriminalismus auf die Seele, beeinfluſst also deren bildende Thätigkeit nicht, und gelangt demnach leiblich nicht zum Ausdruck, so unterscheidet sich ein solcher Mensch äuſserlich in gar keinem Punkte von einem normalen. In der Regel ist derartigen Verbrechern ein hohes Maſs von Willenskraft eigen, und das Vorhandensein desselben scheint mir den körperlichen Ausdruck des Kriminalismus zu verhindern.

Diese Verhältnisse walten schon im Alter der Jugend.

Je gesunder eine verbrecherische Natur ist, desto mehr Kraft und auch Willenskraft ist ihr eigen, desto weniger spiegelt der Kriminalismus körperlich sich ab. Je gebrechlicher und krankhafter, desto kraftloser, desto mehr Ausdruck des Verbrechertums in der Leiblichkeit. Dasjenige, welches man verbrecherischen Typus nennt, ist ein durch die Kriminalität der Seele beeinfluſster krankhafter Typus.

An den gröſsten Virtuosen des Verbrechertums geht die geheime Kriminalpolizei ahnungslos vorüber, und die kleinsten Stümper mit polizeiwidrigen Gesichtern fängt sie in ihren Netzen zusammen, um sie der hohen Schule der Übelthäterei auszuliefern.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

Chemische Physiologie und Pathologie

Es gab eine Zeit, in welcher der letzte Kummer der Ärzte die Chemie war. Nur sehr wenige Jünger Äskulaps wuſsten Genaueres von dieser Wissenschaft und ihrem Verhältnis zu theoretischer und praktischer Medizin. Und diese Lücke im Wissen der Ärzte war bedauerlich,

teils deshalb, weil die letzteren bombastische Arzneimischungen verordneten, teils wenig angemessene Vorstellungen von den krankhaften Prozessen sich machen konnten. Hat auch für eine naturgemäfse Erfahrungsheilkunst die Chemie nicht jene allein herrschende Bedeutung, wie vielfach geglaubt wird, so kann doch niemand auf den Namen eines wissenschaftlich gebildeten Arztes Anspruch erheben, dem es an Durchschulung in der Chemie mangelt.

Dies wird seit Jahrzehnten sehr gefühlt. Darum stürzten sich die Ärzte neuesten Datums mit Berserkerwut auf die Chemie, und gebärden sich zuweilen als unfehlbare Päpste, welche die »Wissenschaft« mit grofsen und tiefen Löffeln gegessen. Und gar manche Adepten solchen Schlages haben mit der »Wissenschaft«, und besonders mit der Chemie, argen Mifsbrauch getrieben und dadurch nach mehreren Richtungen hin Schaden ausgeübt.

Solcher mufs verhütet werden, und die Ärzte müssen solide Kenntnisse in der auf Medizin angewandten Chemie erlangen. Hierzu gehören auch, und ganz besonders, gute Bücher. Ein derartiges ist kürzlich erschienen. Ich meine das Werk von W. D. Halliburton: »Lehrbuch der chemischen Physiologie und Pathologie.« (Unter Mitwirkung des Verfassers deutsch bearbeitet von K. Kaiser.) Heidelberg, Carl Winters Verlag, 1893, in 8⁰. Dasselbe verdient unstreitig die gröfste Beachtung und Würdigung; denn es ist augenblicklich wohl das beste in seiner Art und führt ebenso in die Wissenschaft ein, wie es einen Fortschritt in derselben bedeutet, substanziell und philosophisch, wie andererseits auch didaktisch.

Halliburton entwickelt in der Vorrede die Gründe, weshalb er nicht, wie solches von den Fachschreibern bisher geschehen, von physiologischer und pathologischer Chemie spricht, sondern von chemischer Physiologie und Pathologie. Im ersten Buch handelt er von den physiologisch-chemischen Methoden und dem Gebrauch der Apparate, im zweiten von den chemischen Bestandteilen des Organismus, im dritten von den Geweben und Organen des Körpers; im vierten Buch ist die Ernährung Gegenstand der Betrachtung, im fünften die Gesamtheit der Produkte der Aussonderung, im sechsten der allgemeine Stoffwechsel. Sehr genaue und reichliche Litteratur-Angaben machen das Werk im höchsten Grade brauchbar, und ein umfassendes alphabetisches Register erleichtert das Nachschlagen ungemein. Und was dem Buche wirklich den Charakter eines vorzüglichen gewährt, ist die Vielseitigkeit des Autors, welcher es verstand, sein Objekt in organischem Zusammenhang mit allen Wissenschaften der Biologie aufzufassen und zu entwickeln.

Scheveningen

Dr. Eduard Reich

D. Dr. Georg Runze, a. o. Prof. an der Univ. zu Berlin, Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft. Heft 2: Unsterblichkeit und Auferstehung. Erster Teil: Die Psychologie des Unsterblichkeitsglaubens und der Unsterblichkeitsleugnung. 224 S. Berlin, R. Gärtner (Hermann Heyfelder), 1884.

Der Verfasser ist ein philosophisch gerichteter Theolog mit sehr regem Forschungstrieb. Nachdem er 1889 in Heft I seiner Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft das Verhältnis von Sprache und Religion behandelt, gab er 1891 den ersten Teil einer Ethik heraus, doch ohne die Fortführung der Studien aus dem Auge zu lassen. Hatte er doch schon für den Inhalt des jetzt vorliegenden zweiten Hefts vorgearbeitet durch seinen Artikel »Unsterblichkeit« in der zweiten Auflage der Herzogschen Realencyklopädie (XVI, S. 189 bis 215) vom Jahre 1885, sowie durch Aufsätze in der »Zeitschrift für kirchl. Wissenschaft und kirchliches Leben« 1888 und in den »Theologischen Studien und Kritiken« 1889 f. Aber auch die vorliegende neue Schrift will das eschatologische Thema

noch nicht abschliefsen; es sollen noch 2 Teile folgen, die dasselbe sprachphilosophisch und biblisch-theologisch bez. exegetisch weiterführen. Der gegenwärtige Teil enthält die psychologische Grundlegung des Unsterblichkeitsglaubens, darauf auch eine Psychologie seiner Bestreitung. Ein gewifs beachtenswerter, glücklicher Griff, den Unsterblichkeitsglauben nicht sowohl nach seinen metaphysischen, als nach seinen psychologischen Grundlagen zu untersuchen! Freilich hätten wir bei einem so weit angelegten Werk auch gern noch einen abschliefsenden metaphysischen Teil in Aussicht gestellt gesehen; das müssen wir schon hier sagen; doch wir gestehen zu, dafs ein solcher auch wieder über den Rahmen von »Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft« herausführen würde, und unter den psychologischen Faktoren des Unsterblichkeitsglaubens sondert Runze selbst solche aus, die zugleich metaphysischer Art sind. Er führt nämlich, wie schon in seinem Grundrifs der christl. Glaubens- und Sittenlehre, Teil I 1883 den Gottesglauben, so in Realencyklopädie, in Studien und Kritiken und im vorliegenden Heft den Unsterblichkeitsglauben auf eine vierfache Wurzel psychologischer Motive zurück: 1. Wunsch mit Furcht und Hoffnung; 2. Phantasie, namentlich im Traum, in dem Verstorbene erscheinen; 3. Verstandesrätsel; 4. sittliche: Sinn für Gerechtigkeit, Vervollkommnungsstreben zum sittlichen Ideal. Hier drängt sich freilich sogleich das Bedenken auf, ob denn subjektive Affekte und Phantasie eine Gewifsheit von Gott und Unsterblichkeit erzeugen können, ohne welche von einem Glauben an beide doch nicht wohl die Rede sein kann. Gehören diese beiden Motive nicht ebenso sehr zu denen der Gottes- und Unsterblichkeitsleugnung? oder, wenn sie wirklich auch beim Glauben mit in Betracht kommen, sind ihnen nicht andere vorauszuschicken, die den Glauben erklären? Es ist schade, dafs der Verfasser, indem er sein Thema wiederholt behandelt und die Ausführung gewissermafsen in konzentrischen Kreisen erweitert hat, doch den Schematismus seiner vier psychologischen Kategorieen immer aufs neue beharrlich festgehalten hat. Doch wir müssen dabei auch bedenken, dafs es ihm nicht sowohl auf eine Grundlegung der Psychologie ankam, als vielmehr auf eine psychologische Analyse des Unsterblichkeitsglaubens, der ja verschieden motiviert werden kann, je nachdem man zurückgeht auf verschiedene Gruppen psychischer Erscheinungen, ohne dafs man weiter untersucht, wie diese unter sich zusammenhängen und Motive für ein gemeinsames Erzeugen eines und desselben Glaubens an Unsterblichkeit liefern können. Die Verschiedenheit der Motive für das Erzeugen derselben Sache zu betonen, liegt aber um so näher, da diese Sache d. h. eben der Unsterblichkeitsglaube sich in einer aufserordentlichen Fülle der verschiedenartigsten Vorstellungen geschichtlich darstellt. Angesichts dieses ungeheuren religionsgeschichtlichen Materials scheint es doch vor allem geboten, durch psychologische Sonderungen etwas Ordnung in dasselbe hineinzubringen. Dafs Runze vor allem hierauf von Anfang an sein Augenmerk gerichtet, zeigt sein Urteil schon in Realencyklopädie E. XVI. 189 betreffend Teichmüllers Buch »Über die Unsterblichkeit der Seele« 1879: es werde hier der Reflexion zu viel, der geschichtlichen Darstellung zu wenig Raum gegönnt. Vollends mufs man bei vorliegendem Heft sich gegenwärtig halten: es will nach seinem Titel »Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft« geben. Darum eben, weil die geschichtlichen Religionen und der geschichtliche religiöse Unsterblichkeitsglaube nicht auf die Wissenschaft der Metaphysik gegründet sind, will Runze hier diesen Glauben auch nicht metaphysisch begründen, wiewohl es an Streifzügen aus der psychologischen Gruppierung des religionsgeschichtlichen Materials ins metaphysische Gebiet und an Parallelen aus der Geschichte der Philosophie nicht fehlt. Leider sind ihm dabei trotz seiner Belesenheit gerade die bedeutenden Arbeiten

der Herbartschen Schule über die Unsterblichkeit fast fremd geblieben. Der verdiente Herausgeber dieser Zeitschrift O. Flügel hat, ganz abgesehen von seiner Monographie »Über die persönliche Unsterblichkeit« 1887, doch auch gelegentlich wertvolle Winke für das psychologische Verständnis des bei den verschiedensten Völkern verbreiteten Unsterblichkeitsglaubens gegeben, welche Runze sich nicht hätte entgehen lassen sollen. Namentlich Flügels Buch »Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker«, 2. Aufl. 1889 ist reich an solchen Winken. Da heifst es S. 8: »Der Tod in unserem Sinne als völlige Auflösung des eigentlichen Wesens ist für die Naturvölker wie für unsere Kinder zunächst noch ein unvollziehbarer Gedanke. Der Tote ist nicht tot in unserem Sinne, er schläft nur und wird wie ein Schlafender behandelt.« S. 24 führt Flügel aus, wie gerade der Traum zur Unterscheidung eines vom Leibe, der im Schlaf unbewegt liegt, unabhängigen geistigen Innern führt, einer Seele, die dann wie den Schlaf auch den Tod überdauern kann« u. s. w. Diese Gedanken liegen doch noch vor allen den Motiven, die Runze geltend macht, und lassen sie in anderem Licht erscheinen. Runze selbst gesteht S. 61 die Unzulänglichkeit einer blofsen Begründung des Unsterblichkeitsglaubens auf die Wunschmotive ein; die Traumphantasie aber vermittelt ihm S. 62. 68 den Eindruck einer neuen Daseinssphäre, einer in der Wirklichkeit nicht gegebenen disparaten zweiten Welt. Wenn auch hierin die Wurzel der Jenseitsvorstellungen läge, doch beruhten sie auf einer unvermeidlichen Selbsttäuschung. Man kann aber den Traum für den Unsterblichkeitsglauben ganz anders verwerten, nämlich so, wie es eben Flügel gethan, dafs damit der Unterschied der Seele vom Leibe zum Bewufstsein kommt. Den Begriff der Seele streift Runze freilich auch im Abschnitt über das Traummotiv S. 74; aber er spricht da von einer doppelten Seele, einem zweiten Ich, das nicht untergehen könne, während das andere am Körper hafte. Das ist freilich eine Übergangsvorstellung; aber sie beruht noch auf einer Halbheit, dafs das Ich geteilt wird, um einmal vom Leib unterschieden, andererseits mit ihm zusammengefafst zu werden. Diese Halbierung findet sich jedoch nicht allenthalben und ist kein absolut notwendiger Durchgangspunkt. Sobald nur die Seele vom Körper wirklich unterschieden wird und erst recht, wenn sie als in sich einheitlich gedacht ist, ist damit auch ganz von selbst der Glaube an ihre Unsterblichkeit gegeben, so sehr, dafs auch auf den höchsten Entwicklungsstufen der Kultur die Zweifel an der Unsterblichkeit im Grunde nur darauf zurückgehen, ob denn wirklich die Seele eine vom Leibe unabhängige Substanz sei, mit anderen Worten, ob man überhaupt recht habe, von einer Seele zu sprechen. Wo aber nur immer die Sprache ein Wort für den Begriff Seele ausgeprägt, mag es ihn auch mit Bildern vom Körper her bezeichnen, da braucht man gar nicht einmal das dritte Motiv Runzes, das intellektuelle Interesse (S. 90), um zum Unsterblichkeitsglauben zu gelangen. Runze selbst setzt diesen schon voraus, wenn er den Tod ein Verstandesrätsel nennt. Er sagt ganz recht S. 93: »dafs es ebenso schwierig wie unbequem für das einfache Denken ist, sich von der Vernichtung eine deutliche Vorstellung zu machen. Die Vernichtung des Körpers läfst sich beobachten; die Vernichtung der Seele scheint unmöglich, schon weil man mit dem Seelenbegriff die Vorstellung der bleibenden Substanz inmitten der veränderlichen Daseinsform verbindet.« Danach ist dem einfachen Denken aber das Todesrätsel nicht erst ein Motiv zum Unsterblichkeitsglauben, sondern gerade umgekehrt, dieser macht ihm den Tod rätselhaft, läfst nun weiter fragen nach der Ursache desselben und die Art des Fortlebens nach dem Tode. Hier schliefsen sich dann auch die sittlichen Ideen der Vergeltung und Vollkommenheit an, die aber auch

nicht mehr Motive des Unsterblichkeitsglaubens an sich sind, sondern weitere Modifikationen desselben, wie Runze selbst sagt S. 117: »Allmählich entwickelt sich die ethische Form des Unsterblichkeitswunsches« u. s. w. So setzen alle Motive, die Runze anführt, schon den Glauben, den sie begründen sollen, voraus, auch das elementarste des Wunsches, denn wie könnte man etwas wünschen, von dem man noch gar keine Vorstellung hätte; ignoti nulla cupido. Aber darum ist nicht etwa Runzes Arbeit wertlos. Seine Motive sind eben Motive für die weitere Ausgestaltung und Fortbildung des Unsterblichkeitsglaubens bei den verschiedenen Völkern und in den verschiedenen Religionen. Und hier mufs man es Runze Dank wissen, wie er aus dem Reichtum der Religionsgeschichte die mannigfachsten Thatsachen vorführt, Verwandtes zusammenstellt, Heterogenes klassifiziert u. s. w. Was er hier giebt, ist ganz unabhängig von einem philosophischen System und wer sich die Thatsachen philosophisch anders zurecht legt, als der Verfasser, kann es dank der mühevollen Zusammenstellung desselben mit Leichtigkeit thun. Übrigens sucht Runze den verschiedensten Standpunkten gerecht zu werden; vielleicht geht er darin zu weit, so dafs er eben darum dem Einfachsten mit seinen Motiven nicht ganz gerecht geworden ist, und andererseits hat er sich in Herbarts Philosophie nicht genug eingelebt. Er schreibt zwar S. 218: »Am Beispiel eines Herbart ist ersichtlich, dafs positivistische Härte auch ohne jenes metaphysisch-logische Ideenspiel, welches gar leicht an die falschberühmte Kunst Wirkliches wegzudisputieren gewöhnt, — einen Übergang zu finden weifs zur begeisterten Anschauungsweise eines ästhetischen Idealismus«; aber unbegreiflich ist mir, wie er S. 219 sagen kann: »In einem Punkt endlich sind alle modernen Theorieen, soweit sie mit ihrem Anspruch auf wissenschaftliche Beachtung durchzudringen vermögen, einem nicht blofs neutralen, sondern verneinenden Urteil zugeneigt, und zwar aus verstandesmäfsigen Gründen der empirischen Psychologie. Im Wesen der menschlichen Seele liegt der Wechsel, das Nichtbeständigsein, der Tod.« Damit ist gerade die Sache auf den Kopf gestellt; das, was vom Leibe gilt, ist von der Seele prädiziert. S. 220 mufs doch Runze selbst achtungswerte Philosophen der neueren Zeit nennen, welche aus dem Wesen der Seele ihre Unsterblichkeit gefolgert haben; aber er begnügt sich mit der Bemerkung: »Mit Leibniz, Krause, Fechner eine Unsterblichkeit der Menschenseele an und für sich, als denkender, selbstbewufster, wollender Entelechie, eine individuelle Unzerstörbarkeit anzunehmen, dazu scheinen ausreichende Gründe nicht vorzuliegen.« Der Grund liegt einfach in der Substantialität einer selbstbewufsten, denkenden, wollenden Seele; eine wirkliche geistige Substanz kann so wenig wahrhaft vernichtet werden, als überhaupt ein einfaches reales Wesen. Wenn aber Runze S. 222 die Möglichkeit einer Wiederbelebung auf Neuschöpfung zu einem ewigen Leben seitens einer allwaltenden Gottheit gründen will, so mufs doch diese Möglichkeit auch von Anbeginn, schon bei der ersten Schöpfung seitens des Schöpfers vorgesehen sein; die Seelen müssen als Substanzen für die Ewigkeit geschaffen und bestimmt sein. Freilich ist die Ewigkeit der Seelen noch anderer Art, als die der materiellen Atome, soll eben eine selbstbewufste Seligkeit sein in geistiger Vollendung und ist insofern erst der Ertrag des irdischen Verhaltens und der göttlichen Gnade; aber die Voraussetzung ist die Bestimmung der Seele für die Ewigkeit; damit eben hat die Seele die heilige Pflicht, das Ihre zu thun, damit ihr die Ewigkeit zur seligen werde. Wenn Runze sagt S. 222: »Das Leben ist unendlich ernst, denn alles ist dem Tode geweiht«, so sagen wir mit noch gröfserem Recht: »Das Leben ist unendlich ernst, denn sein Ertrag ist das Schicksal in der Ewigkeit.« Darin aber sind wir einig mit

Runze, wenn er fortfährt: »Das Leben ist auch unendlich wertvoll, wofern es angeschaut wird unter dem Aspekt christlicher Gottinnigkeit.«

Gloatz, Lic. D.

Max Schornstein: Eduard Dillmanns Neue Darstellung der Leibnizischen Monadenlehre kritisch beleuchtet. Erlangen, Jakob. 1893. S. 82.

E. Dillmann hat 1891 eine neue Darstellung der Leibnizischen Monadenlehre veröffentlicht und sucht im Gegensatz zu den bisherigen Darstellungen nachzuweisen, dafs das System des Leibniz in sich völlig widerspruchslos sei. Dagegen ist dieses Schriftchen gerichtet, es beschäftigt sich ausschliefslich mit Dillmann und sucht nachzuweisen, wie wenig gegründet das ist, worin er von den bisherigen Darstellungen abweicht.

II Pädagogisches

Dr. **Berthold Hartmann,** Dir. der städt. Schulen zu Annaberg in Sachsen: Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. Ein methodisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen, zugleich eine Anleitung zum Gebrauche des Hartmann - Ruhsamschen Rechenbuchs für deutsche Stadt- und Landschulen. Zweite, sorgfältig durchgesehene und erweiterte Auflage. 1893. Leipzig und Frankfurt, Kesselring (E. v. Mayer.) Preis: geb. 5 M.

„Diejenigen, welche durch den Unterricht erziehen wollen, aber die Strenge der Methode ausschliefsen, wissen im eigentlichen Sinne nicht, was sie wollen.“

Ziller.

I. Der Wert einer wissenschaftlich begründeten Methodik hat sich nur sehr allmählich die verdiente Anerkennung erworben. Nicht selten hört man geringschätzende Urteile über eine allgemeingiltige Methode jetzt noch laut werden, und zwar geschieht es sogar in Kreisen, bei denen man sonst gewohnt ist, das richtige Verständnis für wissenschaftliche Fragen voraussetzen zu können. Es ist sehr merkwürdig, wie gerade bei Fachwissenschaftlern eine gewisse Abneigung gegen die Anerkennung der Didaktik als selbständiger Wissenschaft vorhanden ist. Man hält vielfach noch gediegenes Fachwissen für vollständig ausreichend zum Lehrberufe. In solchen Kreisen finden methodische Schriften oft wenig Beachtung und Anerkennung. Besondere Methodenbücher als Wegweiser für den Unterricht in den einzelnen Schulwissenschaften scheinen da ganz überflüssig zu sein. Derartigen Anschauungen gegenüber ist die Frage sehr am Platze: Was weist auf die Notwendigkeit besonderer Methodenbücher für jedes einzelne Fach der Schulwissenschaften hin?

Eine gründliche Beantwortung dieser Frage erheischt weitergreifende Überlegung. Sie setzt die richtige Auffassung vom erziehenden Unterrichte überhaupt voraus. Auf die wichtigsten hierhergehörigen Punkte wollen wir in aller Kürze eingehen.

Den erziehenden Unterricht als Kunst aufzufassen, das heifst der Didaktik erst ihre eigentliche Würde verleihen. Wie jede Kunst, so setzt auch die des Unterrichts eine richtige Theorie voraus, durch deren Studium die individuelle Begabung des Kunstübenden in die rechten Bahnen gelenkt wird. Diese Auffassung behütet davor, dafs man die persönliche Veranlagung des Lehrenden überschätzt. Um das höchste Ziel der didaktischen Kunstleistung zu erlangen, reicht aber aufserdem selbst die individuell günstige An-

lage des Erziehers nicht aus. Bei gegenteiliger Ansicht wäre erst noch nachzuweisen, daſs durch Befolgung der pädagogisch-didaktischen Kunsttheorie die Leistungen selbst eines Genies nicht nachgesteigert werden könnten. — Eine gute Theorie, wie sie in tüchtigen Methodenbüchern niedergelegt sein soll, behütet ferner vor Unsicherheiten und Schwankungen in der Bedrängnis der Praxis. Zudem leitet die didaktische Kunstlehre jedes Faches an, alles bewuſst zu thun, alles auf die obersten Grundsätze zurückzubeziehen und somit eine einheitliche Gesamtwirkung anzustreben. Eine pädagogisch fachwissenschaftliche Durch- und Weiterbildung auf solcher Grundlage, wie sie gute Methodenbücher schaffen sollen, erzieht zur Selbstkritik und behütet so vor Einseitigkeit, wozu die Individualität stets neigt. Die Erziehungswissenschaft sucht eben auch in ihrem didaktischen Teile die allgemeingiltigen Gesetze und Regeln auf, die niemand ungestraft unberücksichtigt lassen darf. Sie will die Kenntnis und Erkenntnis derselben dem angehenden Erzieher vermitteln, indem sie alles, was im Laufe der Zeiten über Erziehung und Unterricht durch das einzelne Fach gedacht und als wichtiges Erfahrungsmaterial angesammelt worden ist, konzentriert in Form übersichtlicher, systematischer Abgeschlossenheit darbieten. Die fortschreitende pädagogische Wissenschaft macht dann noch dem Lehrenden zur Pflicht, für seine Fortbildung auf der Grundlage fachmännischer Vorbildung an der Hand gediegener Methodenbücher besorgt zu sein. Reiche Ausbeute für methodische Erkenntnisse gewährt vor allem ein tiefes Versenken in die Geschichte der den einzelnen Schulwissenschaften entsprechenden Fachwissenschaften. Unermeſslich ist da die Arbeitsaufgabe. Durch dieses weite Arbeitsgebiet die richtigen Wege zu suchen, ist die Aufgabe pädagogisch-methodischer Pfadfinder. Die Aufgabe jedes Einzelnen ist, sich zu einem bewuſsten Standpunkte hindurchzuringen, prüfend alles und wählend das Beste. Am sichersten aber wird man dies Ziel didaktischer Erkenntnis erreichen an der Hand gediegener Methodenbücher, deren Aufgabe einesteils die zuverlässige Einführung in Geschichte, Theorie und Praxis der speziellen Methodik jedes Faches der Schulwissenschaften und andernteils die selbständige Weiterbildung und systematisch-übersichtliche Darstellung derselben ist. Das Studium solcher Werke wird den unterrichtenden Erzieher auf den Standpunkt durchgebildeter, berechtigter, objektivgiltiger Anschauungen erheben helfen, d. h. der Verbreitung pädagogisch-wissenschaftlicher Erkenntnis dienen.

Mit diesen Ausführungen möchten wir die Notwendigkeit der Methodenbücher angedeutet haben.

II. Bei der Anerkennung ihrer Notwendigkeit erhebt sich aber sofort die Frage: Welches sind die leitenden Gesichtspunkte für Abfassung der Methodenbücher?

Wir wollen wiederum nur auf die wichtigsten hinweisen. Ein Methodenbuch, das auf der Höhe der pädagogischen Wissenschaft stehen will, muſs jedenfalls überhaupt den Standpunkt einer wissenschaftlich wohlbegründeten pädagogischen Theorie einnehmen. Eine richtige Theorie aber spricht der Erfahrung ihren Wert nicht ab, soweit sie im wissenschaftlichen Geiste gemacht ist. Ein einseitiger Empiriker wäre ebenso unberufen zur Abfassung eines solchen Buches wie ein die Erfahrung verachtender Theoretiker. Das richtige Verhältnis einer gegenseitigen Beeinflussung von Theorie und Praxis ist der hier allein zulässige Standpunkt. Ein wahres Methodenbuch als Darstellung der speziellen Didaktik des einzelnen Faches muſs sodann deutlich die Spuren der Lehren der allgemeinen Didaktik verraten, wenn ihm anders mehr als die Bedeutung einer Darstellung bloſs subjektiver Ansichten zukommen soll. Das Methodenbuch hat die allgemeinen Gesetze auf den besonderen Fall, auf das einzelne Fach

anzuwenden. So nur können wir zu einem System der speziellen Didaktik, zu einem didaktischen Organismus gelangen, bei dem die einzelnen Glieder in Einheitlichkeit der Prinzipien sich gegenseitig bedingen. Die Fachwissenschaft wird zwar oft in der Lage sein, Fingerzeige für Gestaltung ihrer Methodik besonders durch das Studium ihrer Geschichte zu geben, sie wird aber nicht allein ausschlaggebend sein wollen oder können. Sie wird sich vielmehr gefallen lassen müssen, dafs sie nach den Grundsätzen der allgemeinen Unterrichtslehre zur schulwissenschaftlichen Form umgestaltet werde, ohne dafs ihre eigentümliche Natur vernachlässigt wird. Die allgemein pädagogisch-didaktischen Regeln beeinflussen nur den methodischen Gang der Fachwissenschaft; sachlich verliert letztere nichts; nur formell giebt sie den logischen Gang auf zu gunsten des psychologischen. Auf diese Weise ist derselben ihr volles Recht gewahrt, aber auch der selbständige wissenschaftliche Charakter der Didaktik festgehalten. — Ein Methodenbuch mufs ferner seine richtige Stellung zur historischen Pädagogik nachweisen. Es soll nicht revolutionär etwa alles geschichtlich Wertvolle und Gewordene verachten und ungenutzt lassen, pochend auf den eignen Schatz der Weisheit, aber auch nicht etwa das gute Neue geringschätzen und unterdrücken wollen. Es soll vielmehr einen Einblick gewähren in die Entwicklungsgeschichte der Methodik seines Faches, mit Einschlufs der neuesten Bestrebungen, damit man erkenne, wie man die gegenwärtige Höhe pädagogisch-didaktischer Erkenntnis schrittweise erreichte, bis man zum vorläufigen zusammenfassenden Abschlusse in Form eines Systems gekommen ist. Wesentlich ist jedenfalls eine pragmatische Auffassung der Geschichte der Methodik. — In den angeführten Forderungen sind wohl die wesentlichsten Gesichtspunkte gewonnen, nach denen ein Methodenbuch zu beurteilen sein wird. Für uns lag die Veranlassung vor, darüber nachzudenken, durch das Erscheinen der 2. Auflage von Hartmanns Handbuch des Rechenunterrichts. Denn bei Beurteilung eines solchen Werkes mufs man mit einem grofsen Mafsstabe messen, weil es eben grofs angelegt ist. Der Mafsstab der Beurteilung aber ist der einer wissenschaftlich begründeten Didaktik. W i r h a l t e n d a s B u c h f ü r d e n T y p u s e i n e s g u t e n M e t h o d e n b u c h e s, insofern alle oben aufgestellten Forderungen mustergiltig erfüllt sind. Das Buch mag selbst für sich sprechen.

III. Den bisher angeführten allgemeineren Grundsätzen für Abfassung von Methodenbüchern werden sich noch einige besondere hinzugesellen, wenn wir nun der Frage näher treten: Wie zeigen sich diese Grundsätze in der praktischen Ausgestaltung bei Hartmanns Rechenwerk wirksam?

Wir beantworten diese Frage dergestalt, dafs wir uns seine Eigenart etwas genauer ansehen. Das Buch zerfällt jetzt in einen allgemeinen Teil mit 4 Abschnitten und einem besonderen Teil mit einem Abschnitte.

Der I. Abschnitt des allgemeinen Teiles führt uns ein in die Geschichte des Rechenunterrichts. Er behandelt in § 1 das Rechnen vor der Einführung der indisch - arabischen Positionsschreibweise. Sodann handelt es sich in § 2 um die Einführung und Ausbreitung des indisch-arabischen Positionsrechnens. In § 3 wird Adam Ries als der gröfste deutsche Rechenmethodiker seiner Zeit gewürdigt. Diese Würdigung des bekannten Annaberger Rechenmeisters beruht auf eingehenden Quellenforschungen und mufs als das Zuverlässigste und Zutreffendste bezeichnet werden, was bis jetzt über Ries geschrieben worden ist. Das hier Dargebotene ist in ausführlicherer Weise behandelt in einer besonders erscheinenden Schrift über Ries. In § 4 handelt es sich um den Nachweis des Fortschrittes vom Regelrechnen zum Rechnen mit Einsicht und Begründung. Die Grundlegung des neueren Rechenunterrichtes durch Johann Heinrich Pesta-

lozzi ist Gegenstand von § 5. In § 6 und 7 werden die Anschauungen der Freunde und Gegner der rechenmethodischen Grundsätze Pestalozzis und der Ausgleich der Gegensätze und Ausbau des Rechenunterrichts durch Harnisch, Diesterweg und Hentschel dargestellt. Der wichtigste Paragraph dieses Abschnittes aber ist der achte. Er trägt die Überschrift: Das Rechnen im Dienste der sittlichen Bildung: Herbart und Grube. In der Aufnahme dieses neuen Inhaltes liegt die Sonderstellung dieses Methodenbuches begründet. Die Ausführungen enthalten die prinzipielle Auffassung des ganzen Werkes. Den Rechenunterricht als im Dienste der sittlichen Bildung stehend behandeln, heifst für uns, ihn erst dem Erziehungs- und Unterrichtszwecke unterordnen, heifst, ihn dem Lehrplansysteme vom richtigen Standpunkte aus an- und eingliedern. Im letzten Paragraphen dieses Abschnittes, im neunten, lernen wir in durchaus objektiver Beurteilung die neuern und neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts kennen. In der 1. Auflage fehlen die §§ 1 bis 4, 8 und 9. Es liegt hier eine wesentliche Bereicherung des Inhaltes des Werkes vor.

Der II. Abschnitt verbreitet sich über den heutigen Stand des Rechenunterrichtes. Nachstehende Gegenstände werden behandelt: § 10. Die Behandlung der Dezimalzahlen. § 11. Die Unentbehrlichkeit der Bruchzahlen. § 12. Die Rechenstufen. § 13. Die Sachgebiete des Rechnens. § 14. Die Vereinfachung des Rechenunterrichtes. § 15. Schulbehördliche Bestimmungen. § 16. Die neuere Rechenlitteratur.

Aufser dem letztgenannten ist § 13 neu hinzugekommen. Hier sind die Konsequenzen aus § 8 gezogen. Durch die Sachgebiete wird es erst möglich, das Rechnen dem Erziehungszwecke wahrhaft dienstbar zu machen. Darum vermifste man mit Recht in der 1. Auflage die grundlegenden Erörterungen über die Bedeutung der Sachgebiete. Der hohe Wert vom Anschlusse des Rechnens an geeignete Sachgebiete ergiebt sich aus folgenden zusammenfassenden Bemerkungen: Das unmittelbare Interesse auch für die Rechenstoffe im engern Sinne wird geweckt; es wird gröfsere Klarheit und Bestimmtheit für die Sachgebiete selbst erzielt; der psychologische Gang des Rechenunterrichtes wird begünstigt; die Bethätigung des sittlichen Charakters wird angebahnt; die Verwirklichung der Konzentrationsidee wird gefördert.

Der III. Abschnitt bietet die Gesichtspunkte für den Lehrplan des Rechenunterrichtes, indem er spricht in § 17: Von den Zahlen im allgemeinen, in § 18 von der Auswahl des Lehrstoffes, in § 19 von der Verteilung des Lehrstoffes, in § 20 von der Verbindung des Lehrstoffes. Der § 17 ist neu hinzugekommen und berücksichtigt die neuerdings geltend gemachten Standpunkte in Bezug auf den Zahlbegriff. Er bietet die Lösung der Widersprüche. Der Allgemeinbegriff der Zahl wird als das Ergebnis einer Beziehungsabstraktion betrachtet. Darüber hinaus aber wird der Begriff der bestimmten Zahl als ein Artbegriff aufgefafst, zu dem man nur unter Hinzunahme des Zählens gelangen kann.

Der IV. Abschnitt befafst sich mit der Darstellung des Lehrverfahrens im Rechenunterrichte. Die §§ 21, 22, 23 handeln von den Formalstufen, den Anschauungs- und Lehrmitteln und den Übungsmitteln.

Der besondere Teil enthält in der 2. Auflage nur einen, den V. Abschnitt: Über die Darstellungsformen im Rechnen. Die § 24, 25, 26 besprechen das mündliche und schriftliche Rechnen, die mündlichen Darstellungsformen und die schriftlichen Darstellungsformen. — Die 1. Auflage enthielt noch einen 6. Abschnitt. Ausführungsbestimmungen. Der Inhalt desselben ist aber aus logischen Gründen zum Teil in die andern Abschnitte des Handbuches, zumeist aber in die Lehrerhefte, die im Anschlusse an die verschiedenen Rechenbuch-Ausgaben bei Kesselring (E. v. Mayer) erschienen sind, verwiesen werden.

Diese kurze Übersicht, welche einen Einblick in die Anlage des Werkes gewähren will, möge als Beantwortung unserer Frage und zum Beweise für die Berechtigung unseres Urteils über dasselbe genügen. Die Verbesserungen, Umschaltungen, Zusätze und Erweiterungen der 2. Auflage gereichen dem Werke zum besonderen Vorteile. Hat sich schon die 1. Auflage ungeteilten Beifalls zu erfreuen gehabt und hat sie die günstigsten Beurteilungen erfahren, so wird das um so mehr bei der neuen Auflage der Fall sein; ist doch der Inhalt nach vier Seiten hin wesentlich erweitert und vertieft worden.

1. Der geschichtliche Abrifs giebt jetzt ein vollständiges, dabei übersichtliches und einheitliches Bild der Entwicklung des Rechnens und des Rechenunterrichtes.

2. Die Berücksichtigung der neuen und neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichtes ist eine so umfassende, wie sie in gleicher oder auch nur annähernd gleicher Weise in keinem andern Rechenwerk der Gegenwart gefunden wird.

3. Es gereicht der neuen Auflage zum Vorteile die klare Herausstellung der grofsen Gesichtspunkte, die dem Lehrer zur vollen Herrschaft über den Lehrstoff mit allen seinen Einzelheiten verhelfen müssen.

4. Die neue Auflage gestaltet sich zu einem vollständigen bibliographischen Wegweiser auf dem Gesamtgebiete der Rechenlitteratur des Volksscnulunterrichtes alter und neuer Zeit durch die eingehenden Litteraturverzeichnisse vor jedem einzelnen Paragraphen.

So ist das Buch in seiner gegenwärtigen Gestalt durch die Sorgfalt und den Forscherfleifs seines Verfassers dem Ideale eines Methodenbuches noch näher gekommen als in seiner früheren Form.

Überblicken wir unsere Ausführungen, so ergiebt sich für uns folgendes Gesamturteil:

In Dr. Hartmanns Handbuch des Rechenunterrichtes liegt ein Methodenbuch von typischer Gestalt vor uns, das voll und ganz auf der Höhe der didaktischen Wissenschaft steht und darum als ein zuverlässiger Führer und Ratgeber auf dem Gebiete der Methodik des Rechenunterrichtes allgemeinster Verbreitung wert ist, indem es ohne Voreingenommenheit alles Beachtenswerte auf dem Gesamtgebiete der Rechenlitteratur der Gegenwart und Vergangenheit vom Standpunkte allgemeingiltiger Prinzipien beurteilt und verwertet und in einem geschlossenen Ganzen einheitlich zur Darstellung bringt.

Möchten in ähnlicher Weise die andern Schulwissenschaften alle sich solcher Bearbeitungen erfreuen, damit wir dem Ideal eines Methodenbuches immer näher kommen. Diese einzelnen Methodenbücher würden dann in ihrer Gesamtheit eine einheitliche, treffliche Methodik des Volksschulunterrichtes darstellen, wie sie in anderer Form schon in Reins Schuljahren vorliegt.

Annnaberg Max Grohmann

Dr. Alois Geistbeck: Eine Gasse für die Anschauung im Geographie-Unterrichte! (Separatabdruck aus der »Bayrischen Zeitschrift f. Realschulwesen«. Bd. XV. Heft 1.) München, Ackermann. 1894. 38 S. 60 Pf.

Mit Lebhaftigkeit tritt der Verfasser im 1. und 2. Abschnitt seiner Abhandlung ein »wider die Alleinherrschaft der Karte im Geographieunterrichte« und »wider die Büchergeographie« und betont mit Nachdruck Anschaulichkeit und Induktion als unerläfsliche Forderungen zur Weckung des »geographischen Sinnes«. Der Ton ist mitunter recht scharf und wenn man von ihm auf die Erfahrungen des Verfassers, die er über die Behandlung des Geographieunterrichtes auf höheren Schulen gesammelt hat, schliefsen darf, so müssen es die denkbar ungünstigsten sein. In keinem Fache findet der Verfasser eine solche Rücksichtslosigkeit in der Nichtbeachtung der selbstverständlichsten methodischen Forderungen wie im

Geographieunterrichte. Darum geht er scharf ins Gericht mit den »bewährten Mustern« von Pütz, Seidlitz, Daniel und allen, die nach diesen Mustern gearbeitet sind und genau besehen, sich als »geographische Register« und »Abschriften des Atlasses« darstellen und vom Ritterschen Geist herzlich wenig verraten, anstatt dafs sie gerade das ausgeführt enthielten, was nicht direkt von der Karte abzulesen ist. Der Verfasser hat mit seiner scharfen Kritik nicht unrecht, insofern diese Leitfäden zu einer geisttötenden Behandlung verleiten. Aber ihnen ausschliefslich die Schuld der verkehrten Behandlung der Geographie zuzuschreiben, ist nicht unbedingt richtig. Warum soll ein Leitfaden nicht die Erklärung geographischer Grundbegriffe enthalten und diese vom Schüler gelesen werden, wenn das Verständnis für diese in der Heimatkunde auf anschaulicher Basis gewonnen worden ist? Aber hieran liegt es. Es wird in den unteren Klassen die Mühe gescheut, solche Anschauungen zu erarbeiten und wenn sie aus der Volksschule mitgebracht werden, nicht berücksichtigt; man ist gewohnt für sich zu arbeiten, sich um seine Vorarbeiter nicht zu kümmern. Dann greift man zu dem bequemen Mittel des Leitfadens und der Karte und begnügt sich im besten Falle mit einer »Pseudo-Anschauung«, wie Döring in seinem System der Pädagogik diese Art zutreffend nennt. Ganz zu verwerfen sind die Leitfäden indes nicht; auch neben den vom Verfasser empfohlenen Landschafts- und Städtebildern können sie gute Dienste leisten, wenn man den jetzigen Mifsbrauch auf den Kopf stellt und den Leitfaden nicht zum Ausgang und Mittelpunkt macht, sondern ihn zum Schlufs als Mittel zur Fixierung und Einprägung des Gewonnenen betrachtet. Dafs die Leitfäden in ihrem Streben nach System und Vollständigkeit zu viel thun, ist gewifs wahr, aber es bleibt dem einsichtigen Lehrer die richtige Auswahl immer offen. Der Verfasser mufste vielmehr gegen die geistlosen Verarbeiter der Leitfäden zu Felde ziehen, als gegen deren Verfasser. Das Wertvollste der Schrift sind die positiven Vorschläge, die jenem Unwesen der Bücher- und Kartengeographie steuern sollen. »Jede geographische Lektion eine Reise« (§ 15) ist mit Preyer, Coordes u. a. dem Verfasser der Grundgedanke eines belebten und erspriefslichen geographischen Unterrichtes. Nicht Kartenreisen indes, wie man sie zur geographischen Orientierung sattsam verwendet, sondern Reisen, auf denen der Schüler »ein Land betrachtend und geniefsend durchwandere« (S. 16). Dazu genügt weder Karte noch Leitfaden allein. Das unentbehrlichste Mittel hierfür ist das Bild. Aus den vielen geographischen Hilfsmitteln sucht daher der Verfasser fünf als unentbehrlich heraus; es sind: 1. Das geographische Typenbild, 2. die geographischen Detailbilder, 3. die geographische Gesteinssammlung, 4. das geographische und geologische Profil und 5. die Faustskizze. Diese Beschränkung des Verfassers ist wertvoll und in dieser Weise neu. Das Einzelne über Beschaffenheit und Verwendung dieser Mittel nachzusehen, müssen wir dem Leser überlassen. Er wird es auf alle Fälle nicht ohne Nutzen lesen, da der Verfasser bemüht war, zu jedem Punkte bestimmte Vorschläge zu machen und auf schon bestehende gute Hilfsmittel hinzuweisen. Aber eine Frage läfst der Verfasser leider ungelöst: Gesetzt, ich habe diese Hilfsmittel, ein ganzes geographisches Kabinett, wie es der Verfasser mit Recht fordert; wie habe ich sie zu benutzen? Wie gestalte ich mit ihrer Hilfe die »Geographie zu einer Reisebeschreibung« (Coordes) ohne mich zugleich der Gefahr auszusetzen, den geographischen Unterricht in ein blofses Spiel der Phantasie zu verwandeln? Ich habe vermutet, der Verfasser würde zeigen, welche geographische Reisen sich bei der Behandlung einzelner Gebiete machen lassen und wie sie ausgeführt werden, um wegen ihrer Einförmigkeit auf die Dauer nicht zu ermüden und zu verwirren. Diese

Erwartung wird indes durch die Schrift nicht erfüllt.

Blankenhain i. Th.

E. Scholz

Dr. Paul Natorp, Prof. d. Philos. an der Universität Marburg: Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. Eine Rede. Heilbronn, Salzer. 1894. 34 S. 40 Pf.

Der Verfasser hat die Absicht, eine Seite in Pestalozzis Wesen und Wirken, die sonst gewöhnlich übersehen wird, ins rechte Licht zu stellen. Die eigentümliche Bedeutung Pestalozzis liegt nach ihm »in der bestimmten Art der Verknüpfung des pädagogischen mit dem soziologischen, und wieder mit dem religiösen, das heifst aber für Pestalozzi, dem sittlichen Problem«. Das Elend des Volkes und die tiefen Nachforschungen über dessen Ursachen haben Pestalozzi seine Ansichten über die Aufgabe der Volkserziehung eingegeben (4). Dem Volke kann nur durch das Volk selbst geholfen werden, alle Hilfe von oben herab kann und darf nur Hilfe zur Selbsthilfe sein (6). Weder vom Landesherrn noch vom souveränen Volk ist das Heil zu erwarten (7), sondern nur von einer »tiefen und allgemeinen Umwandlung der sittlichen Natur der Menschheit«. So lange nicht durch eine solche sittliche Wiedergeburt aller Kreise für die Neuordnung der Gesellschaft ein sicheres Fundament gelegt ist, werden stets nur die alten Übel in neuer Gestalt wiederkehren (24). — Ewig sagt der Mensch, der mächtig und tierisch zugleich ist, zu der Schwäche seines Geschlechts: Du bist um meinetwillen da! — und spielt dann über die gereihten Scharen derselben wie über gereihte Saiten des Hackbretts; was achtet er das Springen der Saiten, es sind ja nur Saiten! — Die Revolution ist nur die naturnotwendige Folge eines solchen Gewaltzustandes in Rechtsform, denn ewig unterwirft sich der Mensch mit wahrem freien Willen nie einer Ordnung, die irgend jemand das Recht giebt, ihm die Haut über die Ohren zu ziehen (13). Nur als sittliches Wesen lenkt sich der Mensch in dieser Lage nicht zum Aufruhr. Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen Gewaltzustand, aber trotzdem unendlich mehr wert als die Gewalt der Rechtlosigkeit. In dem korrumpierenden Einflusse grofser Besitzungleichheit liegt die gesellschaftliche Ursache des Verbrechens (21). Erhebung des Menschen zur wahren Sittlichkeit seiner Natur ist die wahre soziale Arbeit (24). Über Träume von Welt und Staatenverbesserung dagegen würde Pestalozzi heute wie damals urteilen: »Wenn so etwas reif ist, so kommt es von selbst« (25). Das Fundament der geistigen und sittlichen Bildung ist die einfache physische Arbeit. Es ist das unschätzbare Verdienst Pestalozzis dem Begriff der Arbeitsbildung, der Bildung durch Arbeit und zur Arbeit, seine gebührende Stelle unter den Grundbegriffen der Erziehungslehre angewiesen zu haben (27).

Über Religionsunterricht sagt Pestalozzi: Gott ist für die Menschen nur durch die Menschen der Gott der Menschen ... Es ist umsonst, dafs du dem Armen sagest: es ist ein Gott und dem Waislein: du hast einen Vater im Himmel. Mit Bildern und Worten lehrt kein Mensch den andern Gott kennen. Aber wenn du dem Armen hilfst, dafs er wie ein Mensch leben kann, so zeigst du ihm Gott; und wenn du das Waislein erziehst, wie wenn es einen Vater hätte, so lehrst du es den Vater im Himmel kennen, der dein Herz also gebildet, dafs du es erziehen mufstest (33). — So viel möge genug sein, um den Inhalt des kleinen aber sehr beachtenswerten Schriftchens anzudeuten. Hoffentlich findet es recht viele Leser.

Seite 30 Zeile 3 mufs es wohl »leibliche« statt »liebliche Bewegung« heifsen?

Auerbach

Dr. E. Thrändorf

F. Hollkamm: Erziehender Unterricht und Massenunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1893. 60 Pf.

Im Gegensatz zu der Anschauung, die immer noch hie und da auftritt, als ob die Schulen, insbesondere die höheren, nicht »erziehenden Unterricht« als ihre Grundlage zu betrachten, sondern bloſs die »Aneignung eines bestimmten Maſses von Bildung«, von Kenntnissen und Fertigkeiten zum Zweck hätten, sucht der Verfasser im vorliegenden Schriftchen nachzuweisen, daſs das Ideal des individualisierenden, erziehenden Unterrichts auch auf den Massenunterricht, nicht bloſs auf den Einzelunterricht Anwendung finden muſs.

Mit der Entwicklung des Begriffs des erziehenden Unterrichts, von welcher der Verfasser ausgeht, können wir uns nicht vollkommen einverstanden erklären. Aus dem Begriff der Tugend als »der in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehenen Idee der inneren Freiheit« leitet er (S. 6) die drei Teilaufgaben der Erziehung ab: erstens sittliche Einsicht im Zögling zu erzeugen, zweitens den Willen zu bilden, drittens den Willen in Verbindung mit der sittlichen Einsicht zu setzen. Die ganze Entwicklung, die sich in ihren Grundgedanken auf Herbarts »Umriſs pädagogischer Vorstellungen stützt, »scheint uns in abstrakt logischer Weise von einer zu engen Basis auszugehen. Doch genauer können wir hier nicht darauf eingehen. Das Wesen des erziehenden Unterrichts wird schlieſslich »als diejenige Art des Unterrichts bestimmt, die einerseits auf Entstehen von sittlicher Einsicht und andererseits durch Erzeugung eines gleichschwebend-vielseitigen Interesses, auf Förderung der Willensbildung hinarbeitet«. Diese Zweiteilung, die auf der oben angegebenen Grundlage ruht, will uns nicht richtig erscheinen. Das Entstehen von sittlicher Einsicht ist doch in der Erzeugung gleich schwebend vielseitigen Interesses eingeschlossen (ästhetisches Interesse, Beurteilung der Objekte nach dem Maſsstab des Guten und Schönen). Es handelt sich um ein Nach-einander, nicht um ein Neben-einander. Herbart selbst bezeichnet als Unterrichtsziel »Vielseitigkeit des Interesse«. Klarer tritt noch die Aufeinanderfolge der psychologischen Prozesse im Geiste des Zöglings und der sich daraus ergebenden erzieherischen Thätigkeiten in der Definition Reins hervor: »Bildung des Gedankenkreises zum Wollen durch das Interesse hindurch.« (cf. Pädagogik im Grundriſs S. 80.)

Doch das sind Fragen der systematischen Anordnung der Unterrichtsprinzipien, die hier nicht weiter in Betracht kommen; mit den Grundgedanken selbst sind wir vollkommen einverstanden. Angebracht dürfte es vielleicht gewesen sein, den erziehenden Unterricht nicht bloſs in Gegensatz zum »bloſs aufs Wissen abzielenden«, also dem geradezu unpädagogischen Unterricht zu setzen (S. 9), sondern auch zum Fachunterricht (z. B. dem auf der Universität, dem »die Erzeugung von innerem geistigen Leben auch nicht Nebensache ist«, der es auch nicht »dem Zufall überläſst, ob sich aus dem Wissen Interesse entwickelt oder nicht«, der aber, eben weil er bloſs bildend, nicht mehr erziehend wirkt, vom erziehenden Unterricht zu scheiden ist.

Im weiteren charakterisiert der Verfasser die verschiedenen Arten des Massenunterrichts, wie sie sich nach und nach im öffentlichen Jugendunterricht entwickelt haben, sowie die Vorzüge des Massenunterrichts, und weist als psychologische Grundlage desselben »das Vorhandensein einer allen Schülern einer Klasse oder Abteilung gemeinsamen Vorstellungsmasse« nach. Er beweist ferner, daſs eine erziehliche Beeinflussung einer Schülermasse zwar weit schwieriger und mühevoller ist als die erziehlich-unterrichtliche Einwirkung auf den einzelnen Schüler, aber dennoch das stets festzuhaltende und auch annähernd zu erreichende Ideal ist. Zum Schluſs berührt er, wenn auch teilweise aphoristisch, noch eine Anzahl Forderungen, die sich aus dem Ideal eines erziehenden Massen-

unterrichts sowohl für den Lehrer, wie für die Schulverwaltung ergeben. Es sind wichtige Fragen mancherlei Art, die von dem festgegründeten Standpunkt aus ihre Beleuchtung erfahren.

Das Schriftchen ist als eine übersichtliche Darstellung der bei dem Problem des erziehenden Massenunterrichts anzustellenden Betrachtungen zu empfehlen.

Lauscha Dr. Reukauf

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

The American Journal of Psychology. Vol. VI, N. 3.

F. B. Dresslar, Studies in the psychology of touch. — A. E. Segsworth, On the difference sensibility for the valuation of space difference with the help of arm movements. — R. Watanabe, H. W. Knox, M. F. Washburn, Minor studies from the psychological laboratory of Cornell University. — E. W. Scripture, Accurate work in psychology. — E. W. Scripture, Some psychological illustations of the theorems of Bernouilli and Poisson. — J. A. Bergström, The relation of the interference to the practice effect of an association. — Psychological literature etc.

Revue philosophique de la France et de l'étranger. 19e année. N. 8.

J. Delboeuf, L'ancienne et les nouvelles géométries. III. Les postulats de de la géométrie euclidienne sont à la base des métagéométries. — Bourdon, Influence de l'age sur la mémoire immédiate. — E. Durkheim, Les règles de la méthode sociologique (fin). — Analyses etc. – Travaux du laboratoire de psychologie physiologique. — N. 9. G. Mouret, Le problème logique de l'infinie. II. Valeur et grandeur. — Amélineau L'idée dans l'ancienne Égypte. Sa genèse et son développement. — J. de Lorain, de la durée du temps dans le rêve. — Analyses etc.

Philosophisches Jahrbuch. Herausgegeben von Dr. Constantin Gutberlet. Fulda 1894. Fuldaer Aktien-Druckerei. VII. Bd, 3. Heft:

Gutberlet: Über den Ursprung der Sprache (Schlufs). — Reitz: Die Aristotelische Materialursache. — Schirotzky: Zu Kants Schrift: »Die Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft.« — Pesch, S. J., Tilm, Al. Schmid über die Erkenntnislehre. — Rezensionen und Referate. — Zeitschriftenschau. — Miscellen und Nachrichten.

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. Herausgeg. unter Mitwirkung von Fachgelehrten von Dr. Ernst Commer. Paderborn 1894. Ferdinand Schöningh. IX. Bd., H. 1.

V. Johan de Palafox et Mendoza. Portrait. — Eugen Rolfes, Die Textauslegung des Aristoteles bei Thomas von Aquin und bei den Neueren. — Franz von Tessen-Wesierski, die *Κοινωνία*. Ein Beitrag zur Sociologie des Aristoteles I. — Gundisalv Feldner, Die Neu-Thomisten. II. — Michael Glossner. Die Philosophie des hl. Thomas von Aquin. Gegen Frohschammer. VII. Naturphilosophie. — Gundisalv Feldner, Die Potentia obedientialis der Kreaturen. III. — Ceslaus M. Schneider, Die Grundprinzipien des hl. Thomas von Aquin und der moderne Sozialismus. IV. Die Zweckbestimmung der menschlichen Natur. — Zeitschriftenschau. — Neue Bücher und deren Besprechungen.

Journal-Revue. Inhaltsangabe der wichtigsten in Deutschland und den deutschen Sprachgebieten des Auslandes erscheinenden Zeitschriften. Herausge-

geben von A. Hettler. Bad Oeynhausen i. W. Selbstverlag des Herausgebers. I. Bd. 1894. Nr. 1—3.

Österreichisches Litteraturblatt. Herausgegeben durch die Leo-Gesellschaft, redigiert von Dr. Franz Schürer. III. Jahrgang. Wien 1894. »St. Norbertus«-Verlagshandlung. Nr. 11, 1. Juni.

Braasch, A. H., Haeckels Monismus kritisch beleuchtet (O. Hamann). — Frankfurter, S., Graf Leo Thun-Hohenstein, F. Exner und Hm. Bonitz (O. Willmann).

Nr. 12. 15. Juni.

Grimmich, Virg., Lehrbuch der theoret. Philosophie. Auf thomistischer Grundlage (J. Gruber). — Faulmann, K., Im Reiche des Geistes. (F. Sch.)

Nr. 13. 1. Juli.

Schneid, Dr. Math., Psychologie im Geiste des hl. Thomas von Aquin. (O. Willmann.)

Mind, A quarterly review of psychology and philosophy. Ed. by G. F. Stout. London. Williams and Norgate. New Series Nr. 11. July 1894.

W. G. Smith, Mediate Association. — J. S. Mackenzie, Mr. Bradleys View of the Self. — Alfred Sidgwick, Mr. Bradley and the Sceptics. — A. Bain, Definition and Problems of Consciousness. — Francis Galton, Discontinuity in Evolution. — Discussions. — Critical notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

? Der Kochunterricht, ein pädagogischer Modeartikel. Allg. D. Lehrerztg. 1894, Nr. 17.

»Ist man bereit, die Schulzeit der Mädchen zu verlängern, nicht etwa blofs die Stundenzahl zu vermehren (das müfste vom gesundheitlichen Standpunkte bekämpft werden), sondern die Mädchen ein oder zwei Jahre länger der Schule anvertrauen, ja, dann mit Freuden solche Fächer aufnehmen. Will man das aber nicht, will man vielmehr den jetzigen Unterricht beschränken, dann Kampf solchen Bestrebungen bis aufs Messer! Es ist geradezu bedauerlich, mit welch leichtem Sinn von manchen pädagogischen Kreisen Errungenschaften der heutigen Schule, die mit schweren Opfern nach heifsen Kämpfen erzielt wurden, preisgegeben, wie Prinzipien, an deren Begründung die besten Kräfte unseres Standes und unserer Wissenschaft gewendet wurden, zu gunsten von Modeerscheinungen fallen gelassen werden. Ist das nicht der Fall, wenn man zu gunsten des Kochunterrichts den Unterricht in den Naturwissenschaften aufgeben oder doch beschränken will; wenn man das nackte, öde Nützlichkeitsprinzip an die Stelle oder doch an die Seite des Erziehungsideales der heutigen Schule, Bildung eines sittlichen Charakters durch geist- und gemütanregenden Unterricht ersetzen will?«

R. Rifsmann, Reformatorische Strömungen in der Pädagogik der Gegenwart. Päd. Ztg. 1894, Nr. 19, 20.

1. Der Herbartianismus: Sein Einflufs hat weniger den Inhalt unseres pädagogischen Denkens als vielmehr die Form seiner Darstellung berührt. Durch ihn ist das Studium der Pädagogik vertieft und verallgemeinert worden, er hat die Pädagogik würdig gemacht, als Lehrgegenstand der Hochschule gepflegt zu werden. Die klare, nüchterne Art des Denkens, wie sie aus Herbarts Schriften uns entgegentritt, verdrängt mehr und mehr das Phrasentum in der Pädagogik. Man läfst sich nicht mehr mit Redensarten abspeisen, sondern verlangt klare, ausreichend fundierte Begriffe. Gegenüber bestimmten Fragen (allg. Volksschule, Simultanschule) hat er eine gewisse Enge des Urteils veranlafst. (?)

2. Die Bestrebungen, den Handfertig-

keits- und hauswirtschaftlichen Unterricht einzuführen, werden dazu beitragen, die Bedeutung der reformatorischen Gedanken Fröbels, das selbstthätige Schaffen zu der Grundlage zu machen, auf welcher der Unterricht sich erbaue, immer klarer hervortreten zu lassen.

3. Die Strömung gegen das individualistische Erziehungsziel. Sie betrachtet die Erziehung als soziale Thätigkeit, die die Aufgabe hat, das Kulturgut zu übertragen und das Streben zu fördern, dieses Gut zu bewahren und zu bereichern.

Dr. **W. Kahl:** Zur Psychologie des Diktats. Kath. Zeitschr. 1894, Nr. 4.

Vor langen Diktaten ist zu warnen, weil die Ermüdung jene psychischen Funktionen hemmt, in deren ungestörtem Ablauf die Gewähr für die richtige Schreibung liegt, so daſs die Fehlerzahl steigt, während gerade verhütet werden muſs, daſs die Schüler zu viele orthographische Fehler machen. Um eine weitere Fehlerquelle, die falsche Apperzeption zu verstopfen, sollten die Diktate an bekannte, besprochene Lesestücke angelehnt werden; wenigstens sollte dies auf der Mittelstufe Regel sein. Vor den bekannten langen Sätzen muſs nachdrücklich gewarnt werden. Da die Schüler sich vor dem Niederschreiben die Wörter noch einmal leise vorsprechen und sich dabei in das Klangbild leicht mundartige Eigentümlichkeiten einmengen, muſs der Lehrer die wichtigsten Abweichungen zwischen Mundart und Schriftsprache kennen und sie beim Diktat berücksichtigen. Von Anfang bis zu Ende muſs sich der orthographische Unterricht auf die Anschauung der richtig geschriebenen Wörter gründen.

Jetler: Der tote Punkt im Geistesleben. Der Schulfreund III, 3, 4.

Jede Einwirkung auf den Menschen, die dessen Innerstem eine bleibende Richtung erteilen möchte, ist in letzter Instanz von der Zustimmung seines Ich abhängig. Der tote Punkt markiert sowohl die Grenze unserer Erziehung, als auch die Grenze von Politik und Religion. Jenseits desselben ist der Mensch frei, damit aber auch sich selbst allein verantwortlich. Auf dem sittlichen Gebiete giebt es eine ideale Gebundenheit, die sich mehr oder weniger deutlich im Gewissen ausspricht. Bezüglich der Überschreitung des toten Punktes äuſsert das Gewissen, das nur eine Eigenschaft unseres Ich ist, keinerlei vollziehende Gewalt. Für das Eingehen in das Leben der Wahrheit hat die Pädagogik nur einen sehr bedingten Wert, denn alles, was wir dem Zögling beibringen, bedeutet für diesen immer nur ein Haben, nie ein Sein. Als eigentliche, erreichbare Aufgabe bleibt ihr somit: im Anschluſs an eine passende Auswahl von Bildungsstoffen und unter fortwährender Regelung seines inneren und äuſseren Lebens die jugendliche Entwicklung des Menschen so zu leiten, daſs unter tiefster Erregung und in innigstem Zusammenschluſs des religiösen, sittlichen und intellektuellen Faktors im Menschen ein selbständiges Suchen nach Friede, Gerechtigkeit und Wahrheit erwachen kann. Das Finden bleibt der eigenen Thätigkeit des Schülers vorbehalten. Die Erziehung muſs, wenn sie ihr Existenzrecht behaupten will, in jedem Fall ihrer Anwendung schlieſslich sich selbst aufgeben.

Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Fogazzaro, A., L'origine dell'uomo e il sentimento religioso. Milano, 1893.

Fouillée, A., Descartes. Paris, 1893.

— La Psychologie des idées-forces. Paris, 1893.

Fragapane, Contrattualismo e sociologia contemporanea. Bologna, Zanichelli, 1892.

Gartelmann, H., Sturz der Metaphysik als Wissenschaft. Kritik des transcendentalen Idealismus Imman. Kants. Berlin, Fischer Verl., 1893.

Gerini, G. B., Le dottrine pedagogiche di G. Locke. Torino, 1893.

Geulincx, Arn., Opera philosophica. Recognovit J. P. N. Land. Vol. III. Hagae Comitum, 1893.

Gilbert, J., Nature, the supernatural, and the Religion of Israel. London, 1893.

Gizzi, Gi. Gius., La logica negli uomini e negli animali. Roma, 1893.

Gomperz, Thdr., Griechische Denker. Eine Geschichte der antiken Philosophie. Leipzig, Veit & Co., 1893.

Gutberlet, Der mechanische Monismus. Paderborn, Schoeningh, 1893.

Gould, G. M., The Meaning and the Method of Life. London, 1893.

Gruber, R. P., Le Positivisme depuis Comte jusqu'à nos jours. Paris, 1893.

Güntzel, F. P., Ein Blick in die Werkstatt der Weltgeschichte. Leipzig, M. Spohr, 1893.

Hegel: Kritik der Verfassung Deutschlands. Aus dem handschriftlichen Nachlasse. Von Mollat. Kassel 1893.

v. Heydebreck: Über die Gewifsheit des Allgemeinen, Leipzig, Pfeffer, 1893.

Huxley, T. U., The Romanes Lecture, 1893. Evolution and Ethics. London, 1893.

Kessler: Praktische Philosophie. Leipzig, Friedrich.

Köstlin, Jul., Die Begründung unserer sittlich-religiösen Überzeugung. Berlin, Reuther & Reichardt, 1893.

Közle, J. F. G., Die pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1893.

Dörpfeld, Denken u. Gedächtnis, 5. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann.

— Der did. Materialismus. 3. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann.

E. R. Shaw, English Composition by Practice New-York, H. Holt Co., 1892.

Annual School report. Houston, Texas. Franklin, 1894.

E. R. Shaw, Inventional Geometry. American Book Company.

Transactions of the Illin. Society for Child-Study, Chikago, Werner Co.

The Public School Journal. Bloomington 1895.

W. Fricke, Franz von Sickingen. Bielefeld, Helmich.

L. Spannenberg, Gustav Adolf, Gedenkblatt. Ebendas.

E. von Masson, Reform oder Revolution? Berlin, O. Liebmann.

K. Lange, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Plauen, Neupert.

M. E. Burt, Stories from Plato and other classic writers. Boston, Ginn & Co.

W. Meyer-Markau, Sammlung päd. Vorträge. VII, 7 u. 8. Bielefeld, Helmich.

E. R. Shaw, Physics by Experiment. New-York, Magnard Merrill and Co.

XIII. Jahresbericht des Vereins zur Förderung von Handfertigkeit und Jugendspiel zu Görlitz. Görlitz, Vierling Nachf.

Dörpfeld ges. Schriften: Religiöses und Religionsunterrichtliches. — Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens: Enchiridion der bibl. Geschichte.

G. Heydner, Lesebuch für das 2. Schuljahr. Nürnberg, Korn.

— Zur Theorie des Unterklassen-Lesebuchs. Ebendas.

— Lesebuch f. das 3. Schuljahr. Ebendas.

Hummel, Was giebt der evang. Protestantismus etc. Leipzig, Braun.

Dahn, Vereinfachte Lehre der Zeichensetzung. Braunschweig, Selbstverlag.

Mitteilungen zur Einführung in die Jugend- u. Volksspiele. Leipzig, Voigtländer.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und **W. Rein**

Wansleben b. Halle — Jena

Zweiter Jahrgang

Fünftes Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1895

Diese Zeitschrift erscheint jährlich in 6 Heften. Preis des Jahrgangs 6 M.

Inhalt





A Abhandlungen

Neuere Arbeiten über die sittlichen Gefühle

Von

O. Flügel

(Schlufs)

Darum redet Herbart nach dem Vorgang von Plato von einer sanften Führung der Ideen im Gegensatz zu einer gewaltsamen Nötigung, an die man sich durch Kants kategorischen Imperativ gewöhnt habe (a. a. O. S. 95). In demselben Sinne äufsert sich Rümelin: Gewissen und Vernunft sind sichere Leitsterne, nur fehlen ihnen die Zwangsmittel, um die widerstrebenden Begierden zu bändigen. Sie sind wie zarte Pfropfreiser einer edlen Gattung eingesenkt in das Gestrüpp wildwachsender Zweige. Allein so zart und machtlos diese Keime erscheinen mögen, so sind sie doch unzerstörbar und bilden eine unverlierbare Mitgift der menschlichen Ausstattung. Auf ihrem Fundament ruht der ganze Bau menschlicher Gesittung.[1])

Deswegen nennt Herbart denjenigen, welcher beharrlich den sittlichen Vorwurf erträgt, nicht blofs einen Unfreien, sondern sogar einen Kranken... Unwiderstehlich ist derjenige Tadel, der keine Ausrede gestattet; wenn aber jemand entschlossen ist, solchen Tadel zu ertragen, so wirkt auf ihn keine Sittenlehre mehr, er ist ein Kranker, den Leiden zur Heilung, das heifst, zur Bufse bringen müssen.[2]) Die sittlichen Ideen müssen, um wirken zu können, Gefühle der Lust er-

[1]) Deutsche Rundschau. 1891. S. 277.

[2]) Herbart, Lehrb. der Psych. Nr. 233, Werke V. S. 58.

regen. »Wer sich selbst in Hinsicht der wirklichen Triebfedern des Willens beobachtet, der wird immer etwas wie Begierde und Abscheu, von Lust und Unlust in sich finden, das in ihm wirksam sei beim Handeln. Es kann nicht anders kommen: die ästhetischen Urteile selbst, welche den Wert des Willens bestimmen, können die davon ganz verschiedene Funktion, ihn in Bewegung zu setzen, nicht anders erfüllen, als indem sie lebhafte Gefühle, Begierden und Verabscheuungen erwecken, die von ihnen selbst, den bloſsen Urteilen, völlig verschieden sind.«[1])

»Um ein Wert zu sein, muſs das Gute ein Gut sein, d. h. etwas, dessen Wert erlebt, gefühlt, genossen werden kann, was nur in der Form von Lustgefühlen möglich ist. Wäre das Gute etwas, das gar keine Beziehung zu Lust und Unlust hat, etwas völlig Indifferentes, so würden wir ihm auch völlig gleichgiltig gegenüberstehn; wäre es gar notwendig mit Unlust verbunden, so würden wir es ebenso fliehen, als wir es jetzt um seines von uns empfundenen Wertes willen erstreben.«[2])

Ganz gewiſs führt das Widerstreben gegen die sittlichen Ideen in dem denkenden, sich selbst beschauenden Menschen das Gefühl der inneren Unfreiheit, der Scham mit sich. Ich wenigstens glaube, sagt DEMOSTHENES, daſs es für freie Männer keine gröſsere Notwendigkeit oder gröſseren Zwang giebt, als die Scham über ihr Thun.[3]) »Die Ideen sollen den starken Affekt der Scham erregen; und hiermit ganz neue Entschlieſsungen erzeugen. Der Mensch sollte sich vermissen und sich wiederherstellen. Er sollte die Schwäche, das Übelwollen, das Unrecht, die Unbilligkeit und die Falschheit von sich ausstoſsen. Dann würde er innerlich frei sein. Ist nun in dem Prozeſs des Urteilens, der Scham, der Bestrebung nicht Energie genug, so bleibt er innerlich unfrei.«[4]) Natürlich ist dies kein angenehmes Gefühl. Insofern kann man das Sittliche ansehen als das Mittel, dieses unangenehme Gefühl zu vermeiden oder los zu werden und zur innern Freiheit und so zum Wohlsein oder Glück zu gelangen. Soll das egoistisch heiſsen? »So giebt eine Mutter oder ein liebendes Weib die Nähe, den Verkehr, den Anblick, den Besitz des Geliebten auf, um einem von ihr nicht gesehenen Glücke desselben nicht im Wege zu stehen. Will man nun wirklich glauben, daſs es von dem Liebenden noch eigennützig ist und als ersprieſslich für ihn gilt, seine Lebens-

[1]) Metaphys. § 142, Werke III, S. 422.
[2]) BOSSE in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 1895. S. 173.
[3]) DEMOSTHENES, Erste Rede gegen PHILIPP. 43.
[4]) HERBART: Psychol. u. Wissensch. II, § 152, Werke VI, S. 282.

freuden zu vernichten, sein Herz zu zerfleischen, um dafür die blasse, dürftige, unausgefüllte Vermutung, der andre sei glücklich, einzutauschen? Will einer auch das als egoistisch auffassen, so bleibe ihm das Vergnügen.« [1])

Oder man denke an die vollendete Tugend, die keinen Kampf gegen niedere, selbstische Lüste mehr kennt. Schiller nennt sie die schöne Seele, die mit Leichtigkeit, als wenn bloſs der Instinkt aus ihr handelte, der Menschheit peinlichsten Pflichten ausübt. Der schöne Charakter soll in der Ausübung der Gerechtigkeit, Wohlthätigkeit, Mäſsigkeit, Standhaftigkeit und Treue seine Wollust finden; alle Pflichten, deren Befolgung ihm die Umstände nahe legen, sollen ihm zum leichten Spiele werden. [2])

Bekanntlich ist hier der Name »schöne« Seele nicht gebraucht, um den Ernst der Moral abzuschwächen. Schiller schreibt: Es ist wirklich der Bemerkung wert, daſs die Schlaffheit über ästhetische Dinge immer sich mit der moralischen Schlaffheit verbunden zeigt, und daſs das reine strenge Streben nach dem hohen Schönen bei der höchsten Liberalität gegen alles, was Natur ist, den Rigorismus im Moralischen bei sich führen wird.... Ich bekenne gleich vorläufig, daſs ich im Hauptpunkte der Sittlichkeit vollkommen kantisch denke. Ich glaube nämlich und bin überzeugt, daſs nur diejenigen unserer Handlungen sittlich heiſsen, zu denen uns bloſs die Achtung für das Gesetz der Vernunft und nicht Antriebe bestimmten, wie verfeinert diese auch seien, und welch imposante Namen sie auch führen. Ich nehme mit den rigidesten Moralisten an, daſs die Tugend schlechterdings auf sich selber ruhen müsse und auf keinen von ihr verschiedenen Zweck zu beziehen sei. Gut ist, was nur darum geschieht, weil es gut ist. Rein moralisch (aber auch nicht mehr) ist die Handlung, wenn sie gegen das Interesse der Sinne aus Achtung für das Gesetz unternommen wurde. Schön wird sie erst dann, wenn sie aussieht wie eine sich von selbst ergebende Wirkung der Natur, wenn die Autonomie des Gemüts und Autonomie in der Erscheinung koincidieren. Aus diesem Grunde ist das Maximum der Charaktervollkommenheit eines Menschen moralische Schönheit, denn sie tritt nur alsdann ein, wenn ihm die Pflicht zur Natur geworden ist.« [3])

Diese Art der innern Harmonie oder Freiheit ist gar nicht

---

[1]) Wahle, Das Ganze der Philosophie und ihr Ende. 1894. S. 505.

[2]) Schiller: Über Anmut und Würde IX, S. 357 und: Über das Erhabene.

[3]) Siehe Vorländer: Ethischer Rigorismus und sittliche Schönheit. In Natorps philosoph. Monatsheften XXX, S. 252.

denkbar, wenn nicht die Urteile oder die Normen, in deren Übereinstimmung der Wille sich frei und selig fühlt, wenn nicht diese Urteile eigne Urteile des Menschen sind. Sind es fremde, von aufsen kommende, so mag die Befolgung derselben als Gehorsam, als Pflichtmäfsigkeit gefühlt werden. Aber man kennt den Widerwillen, mit welchem stark ausgeprägte sittliche Charaktere es verschmähen, zu gehorchen, wenn sie selbst nicht die Gesetze als solche anerkennen, die sie sich selbst auferlegen würden. Und wiederum wie sie das Schwerste gern und willig leisten und opfern, wenn die Leistung als eigne Forderung an sich selbst erkannt wird. Kant meinte, das Joch der Sittlichkeit würde dem Menschen ein sanftes Joch, sobald er es sich selbst auflegt. Das Selbstgefühl, welches in Kants Forderung der Autonomie und in Fichtes Lehre von der Freiheit liegt, ist nur dann ein Lustgefühl oder innere Befriedigung, wenn das Urteil, das eigne, nicht ein fremdes ist.

Dieses Gefühl würde aber gar nicht möglich sein, wenn die sittlichen Normen nur Ergebnisse der Klugheit wären, die sich aus anderer Erfahrung im Laufe der Zeit als die zweckmäfsigsten herausgestellt haben. So aber und nicht als Urteile der eignen innern unmittelbaren Erfahrung müssen die sittlichen Normen nach der Evolutionslehre angesehen werden. Sie müssen dem nach Freiheit, nach innerer Befriedigung verlangenden Menschen immer als ein fremdes Joch, eine äufsere Last oder auferlegte Pflicht erscheinen, das Gefühl der innern Freiheit ist kaum möglich, kaum das Streben darnach. Und doch ist das Verlangen darnach und die Freude, nach seiner eignen Überzeugung leben zu können, thatsächlich sehr weitverbreitet.

Darum betonte Kant so stark die Autonomie und ebenso Schiller, wenn auch in etwas anderer Weise. Bei ihm heifst es in Anmut und Würde: Weil der moralische Weichling dem Gesetze der Vernunft gern eine Laxität geben möchte, die es zum Spielwerk seiner Konvenienz macht, mufste ihm darum eine Rigidität beigelegt werden, die die kraftvollste Äufserung moralischer Freiheit nur in eine rühmliche Art von Knechtschaft verwandelt? Mufste schon durch die imperative Form des Moralgesetzes die Menschheit angeklagt und erniedrigt werden? Wurde nicht vielmehr dadurch bei einer Vorschrift, die sich der Mensch als Vernunftwesen selbst giebt, der Schein eines fremden und positiven Gesetzes hervorgerufen?«

Man braucht hier gar nicht an besondere Helden in der Sittlichkeit zu denken. Voltaire läfst z. B. einen sagen: in der Kleidung will ich mich nach der Mode richten, aber ich würde kein Mann sein, wollte ich mich in meinen Gedanken, Thun und Lassen nicht nach

meinem eignen Geschmack richten. Der Affe ist ein geborner Nachahmer, anders der Mann.[1])

In einer Gesellschaft, die in jeder Gestalt Opfer und Einschränkung von dem Einzelnen verlangen mufs, werden die Einzelnen so klug sein, die Notwendigkeit der eignen Beschränkung einzusehen. Aber dieser Notwendigkeit zu gehorchen, ergiebt nicht das Freiheitsgefühl, welches entsteht, wenn sich die eigne Einsicht als eine unmittelbare, billigende, sittliche geltend macht. Sie gleicht immer einer aufgedrungenen und hinterläfst das bittere Gefühl der Unmündigkeit, sofern man nämlich keine andre Triebfeder als den Nutzen und zwar das eigne Wohl gelten läfst. Schon jetzt, wo doch noch viele andre Motive mitwirken, ist es sprichwörtlich, dafs niemand gern Steuern zahlt. Nun gar in einer Gesellschaft, die einzig auf den Vorteil, den der Einzelne für sich sucht, aufgebaut ist! Hier wird wohl aus Klugheit pflichtgemäfs gehandelt werden können, aber die meisten thun es mit heimlichem Widerwillen mit dem Wunsche, könntest du dein Geld lieber für dich behalten. Denn in keiner Gesellschaft wird sich persönliches und kollektives Interesse ganz decken. Es ist die Stufe der Heteronomie in der Ethik, der Mensch will eigentlich das Gute, was er thut, gar nicht, er thut es zwar, aber nicht aus eignem innern Antrieb, sondern aus anderweitigen Rücksichten, er würde ganz anders handeln, wenn er lediglich nach seinen eignen innern Antrieben handeln dürfte. Ist das eigne Wohl das einzige Ziel, so mögen viele, die Schwachen und Feigen, dieses am besten in der Gesellschaft erreichen, die Klügern werden die lästigen Gesetze zu umgehen wissen, die Starken werden sie leicht zerreifsen. Einer hat so gut recht als der andre, der Beste ist, wer mit so wenig Opfern als möglich sein Glück macht, wenn das eigne Wohlsein zu finden, das einzige sittliche Gut ist. »Wie die Idee einer möglichst gleichen Verteilung relativen Wohlbefindens in der Gesamtheit der jetzt

[1]) Voltaire Nanine. act II, 1:

L'usage est fait pour le mépsris du sage,
Je me conforme à ses ordres gênants
Pour mes habits, non pour mes sentiments,
Il faut être homme, et d'une âme sensée
A voir à soi desgouts et sa pensée.
Irai-je en sot aux autres m'informer
Qui je dois fuir, cherche, louer, blâmer?
Quoi de mon être il foudra qu'on décide?
J'ai ma raison: c'est ma mode et mon guide.
Le singe est né pour être imitateur,
Et l'homme doit agir d'après son coeur.

lebenden Menschen auf irgend jemanden aufser etwa auf einen utilitaristischen Philosophen einen begeisternden Einflufs ausüben und die viel näher liegenden Triebe des Egoismus und individuellen Wohlwollens besiegen soll, ist schlechthin nicht einzusehen.[1])

Es sollte damit nur einleuchtend gemacht werden, dafs bei dem Utilitarismus das Gefühl der innern Freiheit, der Autonomie, das thatsächlich vorhandene Gefühl der Lust seiner eignen besten Einsicht zu folgen, sich nicht entwickeln kann.

Wenn nun die Evolutionisten nichts anders meinen, wenn sie vom Sittlichen als von dem sprechen, was des Menschen höchstes Sehnen stillt, oder das Leben am besten fördert, dann wäre kein Unterschied zwischen ihnen und den Vertretern der absoluten Moral. Und vielfach ist das auch der Fall. Die sittlichen Urteile machen sich mit einer solch elementaren Gewalt geltend, dafs sie sich hervordrängen, einmischen und das Denken bestimmen, auch wenn der Denker sich ganz unbeeinflufst von ihnen glaubt. So schweben den Evolutionisten, wenn sie das Ziel des Menschen oder seine höchste Lust schildern, ganz unwillkürlich die sittlichen Ideen vor, namentlich erweitert sich ganz von selbst das Mitleid zum Wohlwollen. Wenn Schiller von den Opfern für andre als von Wollust redet, so kann das an die »altruistischen Genüsse« Spencers erinnern.

In diesem Sinne kann man folgende sittliche Ziele der Evolutionisten verstehen: »Der richtige und gesunde Geschmack mufs sich teils durch freie Einsicht in die rechten Werte, teils durch Schadenserfahrung geltend machen. Die echten Werte werden bestimmt von den ästhetischen Gefühlen. Was die ästhetischen Gefühle, die zugleich die sittlichen einschliefsen, befriedigt, das dient der Menschheit und dem einzelnen zum wahren Heil. Nach ihnen mufs der Interessenkampf reguliert werden. Alles Gute beruht und zielt auf Lebenserhöhung und Lebensförderung.« [2])

Oder: Die wahre, die dauernde Glückseligkeit ist nur dadurch zu erreichen, dafs wir uns nicht blofs dem Gefühl hingeben, welches bei momentaner Empfindung unmittelbar entsteht, sondern dafs wir durch die Einsicht in die zukünftige Gestaltung derselben die Vorstellung etwaiger künftiger Lust- und Unlustgefühle bekommen und dadurch die unmittelbar auf der Empfindung beruhenden verdrängen oder verstärken. Was zur Pflicht gemacht wird, ist eben subjektiv genommen, die dauernde Glückseligkeit; was schon ohnehin als In-

[1]) Wundt: Ethik.

[2]) Schäffle, s. Ztschrft. f. ex. Phil. XII, S. 105 ff.

stinkt besteht, ist die momentane. Zu dieser Glückseligkeit gehört das Wohlwollen, die Überzeugungstreue. Der einzelne mufs wirklich die Absicht haben, allen denen, die er überhaupt vorstellen kann, durch seine That direkt und indirekt ein geistiges oder körperliches Wohlgefühl zu verschaffen. Die Motive des Handelns sind stets die eignen Lustgefühle, auch beim Wohlthun, Dank, Scham, bei Begeisterung für geistige Interessen.[1])

»Die eigne Glückseligkeit darf nicht auf Kosten der Glückseligkeit anderer erstrebt werden. Der Tugendhafte fragt nach keinem Lohn und thut das Gute um des Guten willen, nämlich weil das Gute für den sittlich erhabenen Menschen das Anziehendere ist und seine Glückseligkeit fördert.[2])

Auch Schneider, der sonst das ganze Moralprinzip in die Vorschrift zusammenfafst: »Strebe nach Erhaltung der Art«, billigt es, dafs Kant das Streben nach Pflichterfüllung absolut gut nennt und unterscheidet gute und schlechte Motive. Die höhern, die Arterhaltungsgefühle sollen allein die Handlungen leiten, nicht aber die niedern, die Selbsterhaltungsgefühle.

Dahin gehört es auch, wenn Höffding als Ziel die Wohlfahrt des einzelnen und möglichst vieler aufstellt unter dem Namen: Lebenstotalität. »Gut ist, was die Lebenstotalität bewahrt und dem Lebensinhalt Fülle und Leben giebt; böse, was eine mehr oder weniger ausgesprochene Tendenz hat, die Lebenstotalität und ihren Inhalt zu sprengen oder einzuengen. Die ethische Sanktion mufs eine innere sein. Sie kann nur in des Handelnden Gefühle der Harmonie und Einheit mit seiner eignen höchsten Überzeugung, der Übereinstimmung seines Ideals mit seinem wirklichen Wollen bestehen. Hierdurch entsteht ein innerer Friede, der stärker sein kann, als aller Widerspruch und Widerstand von aufsen.«[3])

Jodl sucht gleichfalls aus dem Egoismus des Individuums durch den Gedanken an die Wohlfahrt der Gesellschaft herauszukommen, er billigt nur einen solchen Eudämonismus, der vom Egoismus entfernt ist. Das Sittliche soll nach seinem objektiven Gehalte die Summe der Forderungen sein, welche eine soziale Gemeinschaft im Interesse der eignen Wohlfahrt und Vervollkommnung an Charakter und Willen ihrer Angehörigen stellt. Dadurch scheint der einzelne wohl über den Egoismus hinauszukommen, aber es scheint auch nur so. Denn die Gesellschaft ist doch nicht ein reales Wesen, welches über den

[1]) Wallaschek, s. Ztschrft. f. ex. Phil. XVII, S. 214 f.

[2]) Carneri, s. Ztschrft. f. ex. Phil. XVI, S. 367.

[3]) Höffding, s. Ztschrft. f. ex. Phil. XVII, S. 404.

Individuen schwebt, sondern die einzelnen Personen in der Gesellschaft sind ihre Träger, in deren eigenem Wohlfahrtsinteresse zuletzt die Forderungen gegründet sind. Der Egoismus bleibt also an den einzelnen haften. Es versteht sich eigentlich von selbst, dafs der Mensch immer und nur ausschliefslich nach Glück getrachtet hat, wenn man hinzusetzt, aber in dem, was darunter zu verstehen ist, gehen die Meinungen auseinander, und wenn weiter hinzugefügt wird, der Sittliche sucht sein Glück eben in der Tugend. Das ist das Verkehrte, dafs zuweilen zwischen Glück und Glück kein Unterschied gemacht wird, dafs es vielmehr oft ausdrücklich für gleichwertig angesehen wird. Jeder sucht sein Glück, einer auf diese der andere auf andre Weise, jeder hat recht, nur sind nicht alle gleich klug. Doch sollte man einsehen, was die Anhänger des Aristipp den Epikureern vorwerfen: Die Klügsten und Vorsichtigsten, die am meisten abwägen, welches Glück gröfser und welches kleiner ist, welches man opfern mufs, um ein noch gröfseres, dauernderes zu erreichen, die also grübeln, kommen vor lauter Überlegung nicht zum Genufs, ihnen ist nicht das Glück, sondern die Furcht vor Unglück Lebensprinzip und so nicht das Glück, sondern die Furcht. So wird es fast überall gehn, wo die Sittlichkeit blofs unter dem Gesichtspunkt des Glücks gesucht wird. Wer sie nur darum sucht, wird nicht finden, was er sucht, nämlich sein Glück.

Nun einige Stellen, in denen die Glückseligkeit so ideal gefafst wird, dafs auch das Sittliche mit darin inbegriffen gedacht wird, aber beides oft durcheinandergeht. »Der kein Ideal im Herzen trägt, wird der wahren Glückseligkeit niemals teilhaftig, und das Höchste der Ideale ist das Menschheitsideal, von dem man keine leiseste Ahnung hat, so lange man denkt, es gäbe ein anderes Glück auf Kosten anderer.

Im fremden Vorteil erblicken wir die festeste Bürgschaft unseres eignen Vorteils, die Sicherung unserer selbst und alles dessen, was durch die Liebe zu einer Erweiterung unseres Ich geworden ist.«[1]

Frieden zu haben mit sich und den andern ist die Grundbedingung der wahren Glückseligkeit. Selbst, wo es den Kampf gilt, ist Friede der Zweck, und Friede mit sich selbst ist es, was für die tüchtige Arbeiternatur die Seele des Genusses ist. Die geistigen Genüsse sind höher, als die körperlichen, weil sie eine höhere Empfindungsfähigkeit voraussetzen.

[Dagegen wird mancher Einspruch erheben, oder wenigstens hat

[1]) Carneri: Entwicklung und Glückseligkeit 1886, S. 211 ff.

er ein Recht zu sagen: ich will euch die geistigen Genüsse überlassen, lafst und verschafft mir meine Genüsse, die körperlichen.]

Aus demselben Grunde bietet die vollendete harmonische Entwicklung der Empfindsamkeit den höchsten der geistigen Genüsse. Dieser Genufs besteht in einer namenlosen Selbstzufriedenheit und Seelenruhe,[1]) die durch das Unglück gestört, aber auf die Dauer nicht getrübt werden kann. Der dahin gelangt, ist zu glücklich, um weiter zu fragen.« A. a. O. S. 215.

Je vollkommner jemand seinen Selbstzweck, seine Glückseligkeit erfafst, desto natürlicher erscheint es ihm, auf seine Nächsten, auf seine ganze Art, ja auf die ganze Natur, soweit sie fühlt, seinen Selbstzweck zu beziehn. Dadurch läutert sich allmählich der Egoismus zum wohlwollenden Altruismus, und der Selbsterhaltungstrieb, der für den hochentwickelten Menschen nur noch einen Sinn hat, als ein Glückseligkeitsstreben, welchem auch das fremde Glück heilig ist und der geistige Genufs höher gilt als der körperliche, macht schliefslich aus ihm einen sittlichen Menschen, für den der Kampf ums Dasein sich verwandelt in gemeinnützige Arbeit. Wie der Altruismus, der auf Liebe zurückführt, eine Erweiterung des Ich ist, so ist der Glückseligkeitstrieb nur eine Erweiterung des Selbsterhaltungstriebes. S. 467 f.

Der Eudämonismus kommt nur dadurch über den Egoismus hinaus, dafs er inkonsequent wird und die Idee des Wohlwollens mit in sich aufnimmt.[2]) Diese Inkonsequenz wird von den meisten Evolutionisten begangen. Sie wählen Formeln und Ausdrücke für die egoistischen Ziele, in die sie das Sittliche mit hineindenken.

So auch Williams. Er bespricht die verschiedenen ethischen Systeme, die vom Standpunkt des Evolutionismus entworfen sind und bemerkt: wir beobachten, dafs der Altruismus aus dem Egoismus sich entwickelt, aber ebenso, dafs er oft ohne Verbindung mit selbstischen Gedanken auftritt; desgleichen, dafs die soziale Entwicklung ebenso oft Ursache des Wachstums des uneigennützigen Wohlwollens ist, wie umgekehrt dieses der sozialen Entwicklung Vorschub leistet. Der Wille, einen harmonischen Zustand zu erreichen, welcher sowohl dem Gesamtwohle, wie dem Einzelwohle entsprechen werde, ist dem vernünftigen Wesen des Menschen gemäfs;

---

[1]) Das widerspricht entschieden den Thatsachen. Die sittlich am höchsten Stehenden haben selten eine namenlose Selbstzufriedenheit besessen; siehe O. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen. S. 163.

[2]) Jodl: Geschichte der Ethik 1889, siehe Ztschrft. f. ex. Phil. XVIII, S. 220.

und darum kann die Vernunft voraussagen, dafs dieser Wille siegreich sich immer gröfserer Vollkommenheit annähern wird.[1])

Diese Beispiele, die leicht vermehrt werden könnten, sollen darthun, dafs Beurteilungen und Ziele der absoluten Ethik sich unwillkürlich auch in die Ziele des Evolutionismus eindrängen. Dies ist zu allen Zeiten so gewesen, wo man gefordert hat, der Natur oder der Vernunft gemäfs zu leben, oder sein wahres Glück zu suchen oder sich zu vervollkommnen oder wie man sonst die Aufgabe des Menschen bestimmt hat, da ist von den ernsteren und würdigeren Männern, unter Natur die bessere Natur, unter Vernunft die edlere Seite, unter Glück das wahre Glück u. s. w. verstanden worden. Und stillschweigend hat der Redner wie der Hörer und Lehrer das Richtige gemeint.

Auch wo ausdrücklich der Eudämonismus als ethisches Prinzip aufgestellt ist, wie bei den Griechen und in der Zeit vor Kant gilt doch vielfach, was Herbart davon sagt: Diese Lehre von einer mehr geistigen als sinnlichen Glückseligkeit machte den Menschen wahrlich nicht schlecht, sie liefs ihn nicht ohne Unterricht über das Gute und Schöne, aber sie unterschied dieses nicht von dem Angenehmen und Nützlichen.« Das ist nun überhaupt eine Eigentümlichkeit des Evolutionismus, dafs er ganz in den früheren Eudämonismus zurückgesunken ist und die Unterschiede zwischen dem Angenehmen, der Lust und dem ästhetisch Wohlgefälligen, zwischen relativer und absoluter Wertschätzung wieder verwischt. Mag sein sittliches Ideal vielfach mit dem Ideal der absoluten Moral übereinstimmen, so geschieht das doch nur durch Inkonsequenz. Konsequent ist bei ihm immer nur der Nutzen oder die Selbsterhaltung und zwar des Einzelnen. Mag auch oft die Gesellschaft wie ein mystisches reales Wesen den Einzelnen entgegengesetzt werden, in der That ist die Gesellschaft doch nur die Summe der Einzelnen und nach dem Eudämonismus kann sich der Einzelne dem Ganzen nur widmen, um dadurch seine eigne Wohlfahrt zu sichern und zu erhöhen. In ähnlicher Weise haben z. B. Xenophon und die Vertreter des Naturrechts die salus publica vorangestellt als das sicherste Mittel zur Erreichung der salus privata. Man denke etwa an Hobbes, der auch Dankbarkeit, Geselligkeit, Versöhnlichkeit, Bescheidenheit, Billigkeit u. s. w. daraus ableitet, dafs nur so das allgemeine Wohl und dadurch die Wohlfahrt des einzelnen gesichert werde. Oder man denke an Macchiavelli, nach

[1]) C. M. Williams: A Review of the systems of Ethics, founded on the Theory of Evolution. 1893.

welchem der Fürst nicht besser für sein eignes Wohl und für seine Ehre sorgen kann als durch Fürsorge für sein Volk.

Dieser Eudämonismus sinkt wieder zurück hinter die Errungenschaften KANTS von dessen Bekämpfung des Eudämonismus HERBART sagt: »Hier ist es vorzüglich, wo ich KANT als meinen Wohlthäter ehre. Welch gesunder, welch ein reiner Geist, ja man möchte sagen, welcher höherer Antrieb hat es ihm eingegeben; sich jener Glückseligkeitslehre entgegenzustemmen, die, während sie sich im äufserlichen Leben gar freundlich und gut gesittet anstellte, in den Tiefen der Herzen die Gesinnung verdarb; indem sie durch ihre Spitzfindigkeiten das wärmste Wohlwollen und die reinste Rechtlichkeit so überredend in den Verdacht des Eigennutzes brachte, dafs die besten Menschen ihr eignes Gemüt zu verkennen Gefahr liefen. Von diesem Unheil hat KANT die neuere Zeit erlöst; und es ist ihre Schmach, wenn sie dahin zurückkehrt.« [1]) Ganz ähnlich bekennt SCHILLER, (in Anmut und Würde) man verdanke es KANT, dafs die Moral endlich aufgehört habe, die Sprache des Vergnügens zu reden.

Die Evolutionisten geben meist bereitwillig zu, dafs sie hinsichtlich des Inhalts der Ethik keine Neuerungen beabsichtigen, sie wollen keine neuen sittlichen Gesetze aufstellen, sie nehmen aber für sich in Anspruch, die bisherigen Vorschriften der Ethik wissenschaftlich begründet zu haben. »Man wufste bisher, meint SCHAEFFLE, wohl die Thatsache, aber nicht das Warum.[2]) Die evolutionistische Theorie erhebt die Ethik erst zur Wissenschaft, indem sie in stetigem Krieg mit den anderen Wissenszweigen die allgemeine Theorie des Evolutionismus an dem schwierigsten Objekt durchführen lehre, so dafs die Solidität beider wechselseitig befestigt wird, die evolutionistische Biologie durch die Ethik und diese durch jene.« (WILLIAMS a. a. O.) In ähnlicher Weise sprechen sich die meisten seiner Gesinnungsgenossen aus.

Was ist hiervon wahr?

Es ist wahr, dafs viele der Vertreter der absoluten Ethik die sittlichen Ideen als etwas Fertiges, Angeborenes angesehen haben. Dagegen kehrt sich der Evolutionismus mit Recht und zeigt, dafs alles dies sehr langsam entstanden ist und sich so, wie wir es jetzt vorfinden, erst aus dem Streben entwickelt hat, sich zu erhalten und seine Wohlfahrt zu begründen und zu vermehren.

---

[1]) Werke von KEHRBACH III, S. 69; HARTENSTEIN XII, S. 151, vergl. dazu Zeitschrift f. ex. Phil. II, S. 373 ff.

[2]) Zeitschrift f. ex Phil. XII. 101.

Gar oft wird das als ein Fortschritt gegen HERBART geltend gemacht und gesagt, auch er habe die sittlichen Ideen als absolut angesehen. Und dies Wort absolut wird nun so verstanden, als seien sie aus der Pistole geschossen oder vom Himmel fix und fertig gefallen.[1] (SCHAEFFLE.) Das gröfste Gebrechen der Ethik HERBARTS findet JODL darin, dafs es ihr an jedem Organ mangele für die Auffassung der Sittengeschichte. Seine präktischen Ideen, heifst es, bleiben, was sie sind, wie sie nicht geworden sind, so können sie auch nicht zu etwas anderem werden.[2]

Dieser Vorwurf gründet sich einmal auf die theoretische Philosophie HERBARTS und wurzelt in dem Mifsverständnis: weil HERBART das absolute Werden verwirft, so müsse er alle thatsächliche Veränderung und Entwicklung, alles Werden verwerfen. So meint MISTELI: HERBART verwirft das absolute Werden und damit alles, was man heute als Darwinismus bezeichnet und ist jeder Entwicklung und Veredelung Feind.«[3] In ähnlichem Sinne äufsern sich PAULSEN und WUNDT. Hiergegen ist zunächst weiter nichts zu sagen, als dafs die gesamte Naturforschung das absolute Werden verwirft und beharrliche, unveränderliche Atome als die letzten Bestandteile der Natur annimmt. Damit ist jedoch Leben, Wechsel, Veränderung, Entwicklung in der Natur keineswegs ausgeschlossen, im Gegenteil ist gesetzmäfsiges Wirken und Entwicklung nur unter diesen Voraussetzungen denkbar. »Wo kein festes Ufer, da ist kein Flufs.« (HERBART Metaph. § 142.)

Der andere Grund, warum es für die sittlichen Ideen HERBARTS keine Entwicklung oder Geschichte geben könne, wird in dem Worte »absolut« gefunden. Allein in diesem Sinne ist dies Wort nicht zu verstehen. HERBART hat nie daran gedacht, dafs von den sittlichen Ideen alle Geschichte und alle Entwicklung ausgeschlossen sei. Es ist hier zunächst zu unterscheiden zwischen Moral und Moralität, zwischen der blofsen Kenntnis, dem blofsen Urteilen nach den Ideen und der Verwirklichung der Ideen im Leben der Einzelnen wie der Völker.

In beider Hinsicht lehrt HERBART und mufs seinem ganzen System nach eine sehr allmähliche Entstehung und Entwicklung lehren.

---

[1] S. Ztschrift f. ex. Phil. XII. 108 u. XIII. 212.

[2] JODL: Geschichte der Ethik in der neuen Philosophie. II. 1889. Vgl. dazu Ztschr. f. ex. Phil. XVIII. 204 ff.

[3] Vergl. dazu Ztschr. f. ex. Phil. XIII. 166 oder FLÜGEL: Das Seelenleben der Tiere 1886, S. 122, wo gezeigt wird, dafs Entwicklung nur unter Festhaltung der strengen Kausalität, also unter Verwerfung des absoluten Werdens möglich ist. Desgleichen diese Zeitschrift II. 1 ff.

Nach Herbart giebt es keine angeborenen oder sich selbst erzeugenden Ideen.[1]) Alle geistige Bildung geh tzuletzt auf die äufseren Eindrücke, die Sinnesempfindungen und deren weiteren Verarbeitung zurück. Es giebt auch keine Vererbung in dem Sinne, als könnten erworbene Kenntnisse oder Ideen ohne weiteres auf die Nachkommen übertragen werden. Jede Wissenschaft hebt damit an, die natürlich sich erzeugenden Irrtümer abzulegen. Die natürliche Auffassung der Dinge und Verhältnisse ist anfangs voller Irrtümer und Widersprüche, und Herbarts Psychologie weist nach, dafs dies so sein mufs. »Die Naturprodukte des psychologischen Mechanismus sind unvermeidlich so beschaffen, dafs eine später gebildete Reflexion, worin sie Objekte des Nachdenkens werden, allmählich einen Fehler nach dem andern in ihnen entdeckt,[2]) das gilt auch von der Ethik, und nicht allein von der Ethik als Wissenschaft, sondern von jedem einzelnen ethischen Urteile. Auf niederer Kulturstufe bemerkt Herbart, erzeugen sich bei gewissen Anlässen einzelne sittliche Urteile zuweilen unerwartet wie der Blitz, aber im allgemeinen erfordert das richtige sittliche Urteil eine Stetigkeit des geistigen Blickes, eine gleich gehaltene Klarheit des Geistes, die den wenigsten Menschen so natürlich ist, dafs sie lange bestehen könnte ohne absichtliche von gewissen herrschenden Vorstellungsgruppen ausgehende Anstrengung; ein ungeordneter Geist ist derselben kaum fähig. Soll die Sittlichkeit in einem Volke Wurzel schlagen, gedeihen und wachsen, so ist überdies erforderlich, dafs die Weisungen, welche aus den eigentlichen sittlichen Grundurteilen für das Verhalten der Menschen hervorgehen, gesammelt, geläutert, gesichert, durch Maximen, Grundsätze, durch Übung und Anstrengung festgestellt werden. Die Kultur ist daher nicht gleichgiltig für das Moralische, vielmehr ist sehr gewifs, dafs man wenigstens die Reife der Tugend nur bei dem Menschen suchen kann, dessen Blick sich ins Allgemeine ausbreitet und nicht mehr von den ersten, niedrigsten Bedürfnissen eines kümmerlichen individuellen Daseins verdüstert wird. Freilich ist die Sittlichkeit nicht ganz das Werk der Reflexion, wie sie die fortschreitende Kultur eines Volkes mit sich führt, vielmehr ist sie zunächst begründet in jenen Grundurteilen, die gar nicht von abstrakten, sondern von einzelnen wirklichen Fällen, wie sie durch die gegenseitigen Beziehungen

[1]) »Es ist reiner Verlust für die Spekulation, wenn man das zu Erklärende absolut hinstellt, und es der Frage, warum es also sei, und wie es mit andern zusammenhänge, ohne weiteres durch die Behauptung entzieht, es sei nun einmal so und nicht anders. (Herbart, Psychol. als Wissensch. II. § 130.)

[2]) Herbart, Metaph. I. Einleitung.

der Menschen herbeigeführt werden, anheben und auf niedrigen Kulturstufen zuweilen unerwartet wie der Blitz, aber oft auch ebenso vorübergehend sich zu zeigen pflegen. Gar vieles (Gutes und Böses) ist seinem natürlichen Ursprunge nach längst vorhanden, bevor es durch weitere Entwicklung in das Gebiet der öffentlichen Betrachtung eintritt und dort Bedeutung erlangt.[1] Herbart hat mehr als einmal die psychologischen Bedingungen der ästhetischen Urteile besprochen, er weifs wie viel zusammenwirken mufs, dafs alles Ungehörige ausgeschieden, das Störende ferngehalten werden mufs, um jenes gleichschwebende, vollendete Vorstellen zu erzeugen, aus welchem die ästhetischen Urteile hervorgehen. Er weifs, dafs alles im Menschen, nach seinem Anfange und Fortschritt ganz unter äufseren Bedingungen steht. »Ungeachtet der ursprünglichen Evidenz der sittlichen Urteile bedürfen sie doch herausgehoben zu werden aus den sie verdunkelnden Nebenvorstellungen und Vorurteilen; und das gelingt nicht bei jedem Individuum.« (Einl. § 95.) Zuverlässig mufs auch das Recht, mufs auch die Tugend eine Naturgeschichte haben, wie beides, und wie die Begriffe von beiden sich in der menschlichen Brust erzeugen. Wer diese Naturgeschichte mit unbefangenem Gemüte erforschen will, der wird sein Interesse, seine Vorliebe, seine Ehrfurcht beiseite setzen müssen; sonst darf er nicht hoffen, einen echten Aufschlufs über die Bedingungen zu erlangen, unter denen das in Wirklichkeit eintritt, was wir durch Vergleichung mit den Ideen oder Musterbegriffen in Gutes und Böses, Recht und Unrecht u. s. w. unterscheiden. Die allermeisten Menschen haben nicht Ruhe, nicht kaltes Blut genug, um solche Betrachtungen rein zu vollenden; sie können sich auf dem hierzu nötigen, blofs theoretischen Standpunkte nicht halten, denn diejenigen, welche über die gemeinsamen Rücksichten des Nutzens und Schadens hinweg kommen, versinken ganz und gar in die Verehrung des Heiligen, in die Achtung und den Eifer für das Recht. Sie begreifen gar nicht, dafs man von der Vortrefflichkeit und Schlechtigkeit abstrahieren und den blofsen Naturgegenstand übrig behalten könne.[2]

Heutzutage ist es vielfach umgekehrt. Darüber, dafs das Gute und Schöne auch Naturgegenstände sind und als solche eine Naturgeschichte haben müssen, vergifst man, dafs ihnen in der Beurteilung zugleich absoluter Wert und Verehrung zukommt.

[1]) Herbart, Psych. u. Wiss. II. § 152.

[2]) Herbart (Hartenstein) XIII. 249 (polit. Briefe 4) Kehrbach III, 283 und prakt. Philos. 4. Kap. S. 298 u. XII. 428.

Herbart hat beide Seiten berücksichtigt. Die eine in der Ethik, die andere in der Psychologie. Er meint, das bedürfe keines Beweises, es verstehe sich von selbst.

Wie konnte jemand dazu kommen zu sagen: Die praktischen Ideen nach Herbart sind nicht geworden! Welch eine Unkenntnis!

Herbart hatte aber guten Grund, in seiner praktischen Philosophie von der Geschichte derselben abzusehen. Die Ethik ist eine beurteilende, keine erzählende Wissenschaft. Wie das zu Beurteilende entstanden sein mag, ist für die Beurteilung selbst gleichgiltig. Wie es vor dem beschauenden Blicke dasteht, so wird es beurteilt, ohne alle Frage, wie es entstanden ist und ob es nicht anders hätte werden können. Oder hat man etwa, um urteilen zu können, dafs ein Gemälde schön oder häfslich ist, erst nötig zu erfahren, wie der Maler dazu gekommen ist, es zu malen? Andererseits würde es der Sittengeschichte an jedem Mafsstabe fehlen, ob die Sitten gut oder schlecht seien, ob sie sich gebessert oder verschlechtert haben, wenn nicht die praktischen Ideen den Mafsstab der Beurteilung abgäben.

Hierin kann man also keinen Fortschritt der evolutionistischen Ethik über die Herbarts sehen, dafs erstere das Entstehen der sittlichen Urteile und des sittlichen Verhaltens darlege. Denn einmal gehört das nicht zu den eigentlichen Aufgaben der Ethik und dann setzte Herbart dies voraus, ihm verstand sich das von selbst! Es kann also vieles von dem, was der Evolutionismus in dieser Hinsicht geleistet hat, höchstens als eine Vorbereitung, als eine geschichtliche Einleitung zur Ethik angesehen werden.

Vielleicht aber liegt darin ein Fortschritt, dafs die evolutionistische Ethik zeigt, nicht blofs wie die Menschen dazu gekommen sind, gewisse moralische Gesetze aufzustellen, sondern auch was sie angetrieben hat, solche zu befolgen. Die Motive der Sittlichkeit sind nämlich nicht von vornherein die Ideen selbst. Das Gute geschieht oft genug nicht um des Guten willen, sondern es sind zuweilen allerhand andre, gar oft egoistische Rücksichten, welche dazu treiben.

Vielleicht haben sich einige Vertreter der absoluten Moral das Wirken der Ideen so vorgestellt, als ob diese allein unmittelbar den Willen bestimmen und als ob es dazu nicht gar vieler Vorbereitungen bedürfte. Jedenfalls gehört Herbart nicht dazu. Er weifs, dafs den Menschen anfangs zunächst das Angenehme und das Lustbringende, also nur naturwüchsiger Eudämonismus bestimmt, so dafs dieser Eudämonismus in gewisser Hinsicht eine Vorbereitung für das Sittliche ist. Er bemerkt (Encyklop. Nr. 28): »Dafs Kant der Glückseligkeitslehre entgegentrat, war ein grofses Verdienst um seine Zeit; denn

damals dünkte man sich klug, wenn man der Betrachtung der Pflichten und Tugenden auswich, und sie mit exemplarischem Unsinn auf Eigennutz reduzierte. Zu unserem Heil sind diese Zeiten vorüber; wir können also nun die Sache ruhig überlegen und uns besinnen, dafs bei wilden und rohen Menschen, welche von augenblicklich aufgeregten Begierden sich dahin und dorthin treiben lassen, die erste Entwilderung darin bestehen mufs, sie zu lehren, auf entferntere Folgen ihres Thuns hinauszuschauen, den Genufs dem Vorteil aufzuopfern, die Rache dem Richter anheimzustellen. Sie müssen an Ordnung gewöhnt werden; ihre Beschäftigung mufs sich in Arbeit und Erholung zerlegen; die Arbeit aber setzt Fleifs, der Fleifs setzt Gewinn voraus; dieser Gewinn darf nicht verachtet, nicht für leicht entbehrlich gehalten werden, sonst schwächt man die Triebfeder, welche dem Fleifse zu Grunde liegt. Aber lassen sich, möchte jemand fragen, nicht auch schon im rohen Menschen edlere Gefühle rege machen? Daran ist gar kein Zweifel. Noch mehr: es ist höchst nötig, dafs dies geschehe. Aber es reicht nicht aus.«

In dieser nämlich pädagogischen Hinsicht bemerkt sogar der Rigorist Kant: um ein entweder noch ungebildetes oder auch verwildertes Gemüt zuerst ins Gleis des moralisch Guten zu bringen, bedarf es einiger vorbereitender Anleitungen, es durch seinen eignen Vorteil zu locken oder durch den Schaden zu schrecken, nur mufs, sobald dieses Maschinenwerk, dieses Gängelband nur einige Wirkung gethan hat, durchaus der reine moralische Beweggrund als der einzig dauernde an die Seele gebracht werden.[1])

So kann eine Art Eudämonismus eine Vorstufe oder ein Begleiter und Gehilfe der Tugend sein. Der Gedankenkreis bedarf einer Bearbeitung, um ein fruchtbarer Boden für die Ideen zu sein. Wieviel zu einer solchen Bearbeitung des Gedankenkreises gehört, hat niemand besser erwogen als Herbart selbst, der bei allen seinen Untersuchungen vom Anfang an dies Ziel im Auge hatte, die psychologischen Bedingungen des sittlichen Charakters zu finden.[2])

Fassen wir die Hauptpunkte der evolutionistischen Ethik zusammen, um sie mit der absoluten zu vergleichen.

Der Urzustand der Menschen mag einem Kriege aller gegen alle vielleicht nahe gekommen sein; jeder Mensch ist von Natur ein Egoist und auf sein Wohl bedacht. Der Egoismus macht allmählich klug, lernt auf die Folgen achten und sich mit anderen vertragen. Hier

[1]) Kr. d. pr. V. S. 182 u. 49 u. Religion innerhalb u. s. w. 50 u. 5.
[2]) Herbart XI. 380.

nun wird es sich fragen, ob der Egoismus allein genügt, um die thatsächlichen sittlichen Urteile und Handlungen zu erklären. Der Evolutionismus behauptet dies, kann es aber nur durchführen, indem er stillschweigend noch andere als egoistische Motive aufnimmt oder indem er die rein sittlichen Handlungen zu blofs egoistischen herabdrückt. Hier ist es, wo die absolute und die blofs relative Moral sich scheiden, nicht aber in dem Punkte des Entstandenseins. Dafs das Sittliche nur sehr allmählich sich entwickelt, sich aus dem Unsittlichen herausgearbeitet hat, daran ist kein Zweifel, die Frage ist die, ob das so entstandene Sittliche nun absolut ist, also nicht mehr vervollkommt werden kann und ob das so entstandene Sittliche etwas überhaupt anderes und höheres ist als das Egoistische. (Herbart, Bd. IX, 370 f.)

Alle Wissenschaft hat sich nur sehr allmählich aus dem Irrtum herausgearbeitet, nur sehr langsam ist aus der Astrologie unsere Astronomie, aus der Alchemie die Chemie geworden. Aber darum ist die Wahrheit nicht auch Irrtum, weil sie sich aus dem Irrtum herausgearbeitet hat. Darum ist das Sittliche nicht auch relativ, weil es sich allmählich aus blofs relativen Wertschätzungen emporgerungen hat. Im Laufe der geistigen Entwickelung der Menschheit kommt einmal ein Punkt, wo die egoistischen Interessen mehr zurücktreten und die absoluten Urteile, erst nur vereinzelt, dann vollständiger sich geltend machen. Wallaschek, ein Anhänger des Evolutionismus, macht dies an dem Beispiel der Ehe deutlich. Sie ist aus dem blofsen Geschlechtsleben hervorgegangen, ist nun aber ein Institut von eminent sittlicher Bedeutung geworden. Alle auch die idealsten Züge des menschlichen Lebens werden sich schliefslich auf materielle Vorgänge als ihre Ursachen zurückführen lassen, aber es ist falsch, deshalb schon bei diesen materiellen Vorgängen stehen zu bleiben und die darauf basierenden psychischen Vorgänge zu ignorieren. Das Hohe, Ideale jeden psychischen Vorgangs besteht nicht in seiner Emanzipation von dem ihn bedingenden materiellen Vorgange, sondern in der Vollendung desselben. Es wäre gerade so, als wollte man behaupten, es gebe keine Liebe, sondern nur einen Geschlechtstrieb. Erstere wäre freilich ohne letzteren nie entstanden, und wer noch heute die Wirkungen vor lauter Ursachen nicht sieht, wird nur an den letzteren glauben. Und doch ist die Liebe die höchste und edelste Erscheinung des Altruismus zwischen verschiedenen Geschlechtern, die Grundlage jeder Ethik. Noch mehr: man erkennt den Grad der geistigen Höhe jemandes an der Tiefe und Innigkeit, mit der er zu lieben im stande ist. Die Liebe ist die schönste und beste Form der Selbstlosigkeit in dem Sinne, dafs an Stelle der materiellen die geistige

Erhebung und Befriedigung tritt.« (WALLASCHEK a. a. O. S. 289 u. 298.) Ebenso mag man immerhin zugeben, dafs den sittlichen Gefühlen die Gefühle der gemeinen Lust, dem Wohlwollen der Eigennutz, dem Rechte die Gewalt im Leben der Völker wie der einzelnen vorangegangen ist, ja dafs das Edlere aus dem Unedleren entstanden ist, aber deswegen ist das Sittliche nicht das blofs Lustbringende, und Sorge für andere ist nicht blofs Sorge für sich, man müfste denn eben über den Ursachen die Wirkungen vergessen, und auch hier den falschen Satz qualis cansa talis effectus anwenden wollen.

Dies scheint bei JHERING der Fall zu sein. Er lehrt ausdrücklich, das Sittliche ist nichts anderes, als der Egoismus in höherer Form, nämlich der Egoismus der Gesellschaft... die Vorderfüfse des Vierfüfslers nehmen beim Menschen die Gestalt und den Namen der Arme an, aber der Zoologe, der dem Gedanken der Natur in der Schöpfung nachgeht, erblickt in den Armen des Menschen nur eine Fortbildung der Vorderfüfse der Tiere. Das Verhältnis des Sittlichen zum Egoismus ist kein anderes: eine Repetition desselben Gedankens auf einer höhern Stufe des Daseins. Freilich eine Repetition, welche mit einem Ruck der ganzen Welt eine andere Gestalt giebt (der Zweck im Recht).

Dieses Gleichnis hinkt. Selbst angenommen, unsere Hände haben sich aus den Vorderfüfsen der Tiere entwickelt, so sind für uns doch die Vorderfüfse als solche gänzlich verschwunden. So ist aber der Egoismus nicht in das Sittliche übergegangen. Der Egoismus ist bekanntlich geblieben, und mag das Sittliche die höchste Vollendung erreichen, der Egoismus, nämlich die unschuldige Sorge für das eigne Wohl, das Streben seine Lage aber nicht auf Kosten anderer zu verbessern, die Freude am Angenehmen, am Gelingen, am Lustbringenden bleibt und wird bleiben. Man kann also nur sagen: das Sittliche habe sich neben dem Egoismus entwickelt und zumeist gegen den Egoismus.

Aber auch wenn man das Gleichnis beibehalten wollte, wenn man zugiebt, das Sittliche sei vom Egoismus so verschieden, wie die Hand vom Hufe und von der Klaue, so giebt man einen so grofsen Unterschied zu, wie er kaum gröfser zu denken ist, nämlich wie zwischen Tier und Mensch.

Ist das Sittliche endlich das höchste Erzeugnis, so versteht es sich von selbst, dafs die Ideen, wie JODL von HERBART sagt, zu nichts anderem werden können. Etwas höheres, besseres kann es nicht geben.

Man hat natürlich sehr zu unterscheiden zwischen den Ideen und ihrer Verwirklichung im Leben, zwischen Moral und Moralität, dafs

die Moralität beständig fortschreiten kann und soll, darüber ist wohl nie ernstlich gestritten worden, ob sie wirklich fortschreitet, hielt Kant bekanntlich für eine gutmütige Voraussetzung, die man nach Belieben haben und entbehren kann. Jedenfalls ist dies eine rein geschichtliche Frage, aber um sie zu entscheiden ist nicht blofs die Kenntnis der Geschichte nötig, sondern man mufs auch einen Mafsstab haben, an dem die Moralität, ihr Fortschritt oder Rückschritt gemessen werden kann, nämlich eine Moral oder Ethik als die Wissenschaft von den sittlichen Normen. Die Evolutionslehre fafst freilich die Ethik nur als eine historische Wissenschaft auf, die anzugeben habe, unter welchen Bedingungen der Einzelne und die Gesellschaft am besten bestehen könne. Diese Bedingungen sind aber für jedes Volk und für jede Zeit verschieden, nur ganz im allgemeinen hat sich einiges ergeben, als unverträglich mit dem Fortbestehen der Gesellschaft wie Mord, Raub, Ehebruch etc. und anderes als zuträglich für jede Gesellschaft, wie manche Äufserungen des Altruismus. Dergleichen können als Verbote oder Gebote oder Normen angesehen werden.

Selbst wenn man die Entstehung und Begründung der sittlichen Normen in dieser Weise ansehn wollte, so müfste man doch zugeben, es haben sich nun gewisse Ideen herausgestellt. Die mannigfaltigsten Versuche sind wie in der Kunst, so im Zusammenleben der Menschen gemacht. Das Leben hat so die mannigfaltigsten Verhältnisse zur Beurteilung nach der Rücksicht der Zweckmäfsigkeit wie der innern Befriedigung vorgelegt. Allmählich hat man das Zweckmäfsigere von dem weniger Zweckmäfsigen, das Bessere von dem weniger Guten unterscheiden gelernt. Jetzt ist gar nicht daran zu denken, dafs die Menschheit einmal dahin fortschreiten oder vielmehr dahin zurücksinken sollte: Mord, Raub, Lüge, Meineid, Tücke etc. zu loben und Rechtlichkeit, Überzeugungstreue, Wohlwollen etc. zu verwerfen.

Kommt nun noch zu der Erfahrung der Nützlichkeit dieser Normen die andere Erfahrung hinzu, dafs der Mensch nur in einem Verhalten gemäfs diesen Ideen seine innere Befriedigung findet für sein Streben nach Idealität, so wird die Unwandelbarkeit der Ideen noch bestärkt durch den Gedanken, dafs die vernünftige Natur des Menschen im ganzen immer sich gleich bleibt, dasselbe lobt und dasselbe verwirft. Diese innere Befriedigung oder das Streben nach Idealität u. dergl. sind ja immer nur andere, unbestimmtere Ausdrücke für das, was die Moral als absolute Normen angesehen und Herbart als sittliche Ideen beschrieben hat. Es ist hier gar kein prinzipieller Unterschied, denn es ist oben eine ganze Reihe von Ausdrücken angeführt, durch welche die meisten Evolutions-Ethiken entgegen dem Nützlichkeitsprinzip, ab-

solute Urteile einführen. Der Unterschied besteht oft nur in der gröſseren Klarheit der absoluten Ethik.

Es giebt demnach einen beständigen Fortschritt der Moralität, aber nicht der Moral. Dagegen bemerkt Bergemann: Der Begriff des Sittlichen ist kein fester, kein ein für allemal und für alle Zeit fixierter, sondern ein in beständigem Flusse befindlicher, aber ein sich entwickelnder. Auch ist ganz selbstverständlich, daſs da, wo für die Menschheit sich die Perspektive unendlicher Weiterentwicklung eröffnet, die Ethik von dem Individuum Fortentwicklung, oder wie man hier sagt, Vervollkommnung verlangt.[1]) Hier ist wohl im ersten Satze die Moral, im zweiten die Moralität gemeint. Sollte Bergemann wirklich meinen, die Moral sollte fortschreiten, nicht bloſs ihrer Form, ihrer wissenschaftlichen Fassung, sondern auch ihrem Inhalte nach, daſs Lüge, Meineid, Mord, Raub, Ehebruch zur Norm erhoben werden sollte! Das wäre nicht anders, als wenn die Wissenschaft nach den Normen verfahren sollte: $2 \times 2 = 5$, oder Entgegengesetztes ist Einerlei, oder die Hälfte ist gleich dem Ganzen. Es mögen hier die Worte eines eifrigen Vertreters der Evolutionslehre angeführt werden: Die ethischen Prinzipien, obschon in ihren einzelnen Gestalten keineswegs unwandelbar, stehen doch auf zu fester Basis, als daſs sie den Anprall der Gegner zu fürchten hätten. welche es übersehen, daſs die von ihnen bekämpfte Sittlichkeit und Humanität, für welche sie den rohen Egoismus substituieren möchten, das Resultat eines mehrtausendjährigen Bemühens der Menschheit aus eben diesem als unleidlich gefühlten Egoismus herauszukommen ist, und daſs daher zu gunsten des Kampfes ums Dasein die Humanität abschaffen einfach die ganze spezifisch menschliche Entwicklung von der Stufe des Gorilla an rückgängig machen hieſse. Wir haben offenbar ein weit gröſseres Interesse an der Wahrung des Gutes der Humanität, als an einer grandiösen, übermäſsigen Vervollkommnung, deren Endziel wir uns gar nicht einmal vorstellen können, die uns aus Menschen in gewaltige Bestien von einem nicht näher bestimmbaren Charakter verwandelt... Der Einsturz der moralischen Grundsätze würde auf die Menschheit ähnlich wirken, wie eine gewaltsame Niveauveränderung der ganzen Erdrinde: wie hier der physische, so würde dort der geistige Stützpunkt unseres Daseins verlegt; das Festeste käme ins Wanken, die Grundlage, worauf wir mit Zuversicht gebaut, stellte sich als unsicher heraus, und an Zerstörungen der traurigsten Art, an

[1]) Die evolutionistische Ethik etc. in der pädagog. Zeitschrift: Neue Bahnen von J. Meyer, V, 24. 1894.

Jammer und Verwirrung fehlte es nicht, in dem einen Falle so wenig, als in dem anderen.[1]) Positiver kann wohl kaum die Unwandelbarkeit der ethischen Prinzipien behauptet werden, als es hier geschieht. Und wenn Spitzer von deren Umgestaltung im einzelnen spricht, so kann er nichts anderes meinen, als deren Anwendung auf einzelne Fälle und verschiedene Verhältnisse. Es ist nach dem Bedürfnis und den Umständen sehr verschieden, wodurch man jemand helfen und erfreuen kann, wie Frieden zu stiften oder wie bestraft und gelohnt werden mufs; das ändert aber an der Idee des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit nichts.

Freilich hat ein Vertreter der evolutionistischen Rechtslehre, Post, auch das gegen die Ideen vorgebracht, dafs ihre Vorschriften immer nur formal, nicht aber inhaltlich und also nur relativ und veränderlich seien. Das ist insofern richtig, als es sich hier um die Anwendung der Ideen auf die veränderlichen Verhältnisse der Wirklichkeit handelt. Wenn die Moral fordert, du sollst deinen Nächsten lieben, so ist dies Gebot absolut, aber die Art, wie ich die Liebe erweise, durch Speise oder Trank oder Kleidung oder Arbeit etc., das richtet sich nach den Umständen. Die Rechtsidee bestimmt nicht: jeder soll so und soviel Eigentum haben, sagt nicht, das römische Recht oder das deutsche ist das absolut richtige. Die Vorschriften der Idee sind formal, sie lauten: richtet die Verhältnisse so ein, dafs Streit auch im Keime vermieden wird. Die Vorschriften im einzelnen Falle sind veränderlich, die Idee ist nur formal, aber eben darum sich gleichbleibend oder absolut. Die Art, wie eine sittliche Idee in der gegebenen Wirklichkeit verwirklicht wird, ist veränderlich, wie diese selbst.[2]) Daher sagt Schaeffle, auch ein Vertreter der evolutionistischen Ethik, mit Recht: »Die Hauptquelle des gesellschaftlichen Elends ist nicht die Unanwendbarkeit der Privatmoral auf die öffentlichen Verhältnisse, sondern der Mangel einer öffentlichen Moral für die komplexeren öffentlichen Angelegenheiten, das Zurückbleiben der Moral hinter den glorreichen Fortschritten der intellektuellen Bildung! Was fehlt ist also nicht eine neue, fortgeschrittene Moral, die etwa Übelwollen und Betrug lobte, sondern die Übertragung oder Anwendung der sonst giltigen Privatmoral auf die öffentlichen und verwickelten Verhältnisse. Denn wenn man nur klar sehen will, giebt es den so vielfach behaupteten Konflikt der öffentlichen und Privatmoral

---

[1]) Hugo Spritzer: Beiträge zur Descendenztheorie. Leipzig 1886. S. 503 ff.

[2]) Ausführlicheres darüber sowie über das Verhältnis von individualer und sozialer Ethik in der 3. Aufl. meiner Schrift: Das Ich und die sittlichen Ideen.

nicht.«[1]) Der Anwendung der letzteren auf erstere steht teils Mangel an theoretischer Einsicht z. B. in die Wirkungen gewisser Steuern, eines Monopols, gewisser Kassen und sonstiger Einrichtungen entgegen, teils Mangel an gutem Willen, an Opferfreudigkeit und Selbstverleugnung. Hier kann es Fortschritt und Entwicklung geben und hier ist es angebracht, Fortschritt zu fordern.

Wer nun gar einen tiefern psychologischen Einblick in die Bedingungen des ästhetischen und sittlichen absoluten Urteils hat, weifs, dafs es sich hier um notwendige Resultate des vollendeten Vorstellens der betreffenden Verhältnisglieder handelt. Nun aber kann es keinen höhern Grad des Vorstellens geben, als den des vollendeten Vorstellens. Und wo die Bedingungen sich gleich bleiben, die eben für das ästhetische Urteil in dem vollendeten Vorstellen bestehen, müssen auch die Wirkungen, nämlich die absoluten Urteile gleich bleiben, müssen sich nämlich immer und überall in derselben Weise erzeugen. In dieser Gleichförmigkeit und Stetigkeit des Beifalls und des Tadels besteht die Absolutheit, Notwendigkeit, Allgemeingiltigkeit, Unwandelbarkeit und Ewigkeit der sittlichen Ideen. Etwas Wahreres als das Wahre, etwas Schöneres als das Schöne, etwas Besseres als das Gute giebt es nicht und kann auch nicht gedacht werden.

Zählen und Rechnen

Eine Studie von M. Fack

(Schlufs)

Ausgeschlossen sind also 1. die Multiplikationssätze, in denen der Multiplikator eine 1 ist, und 2. diejenigen, in denen der Multiplikand eine 1 ist. Jene kann man an dieser Stelle entbehren, und diese bedürfen einer besondern Lösung nicht.

Die Divisionssätze.

Wir wählen die Division in der Form des Teilens. (Was das Messen für die Lösung gewisser Anwendungsaufgaben leistet, das ersetzen wir durch die angeführten Sätze: Zur 4 gehören 2 Zweien, zur 6 gehören 3 Zweien u. s. w. 4 ist die Zwei 2mal, 6 ist die Zwei 3mal u. s. w.) Mit Rücksicht auf die Sätze: Zur 4 gehören 2 Zweien u. s. w. ergiebt sich: 4 werden ausgeteilt unter 2 Kinder, jedes bekommt eine Zwei u. s. w. (Schriftlich: 4a. u. 2 = 2.) Es ist nicht schwer, die Kinder zu dieser Einsicht zu führen. Ich will das Verfahren wenig-

[1]) Zeitschrift f. ex. Phil. XII, S. 111.

stens andeuten. Ein Beispiel. Hier stehen 3 Zweien.[1]) 3 Zweien geben 6. Ich will diese Stücke »austeilen unter« Kinder. Wieviel Kinder haben bekommen? Was hat jedes Kind bekommen? — Hier stehen 8 Klötzchen oder eine 8. Wie viel Zweien? Ich will sie wieder austeilen unter Kinder. Was soll jedes Kind bekommen? Wie viel Kinder mufs ich heraustreten lassen? Wir haben die 8 ausgeteilt unter 4 Kinder, jedes hat eine Zwei bekommen u. s. f.

Damit ist angedeutet, wie die Additions-, Subtraktions-, Multiplikations- und Divisionssätze zu gewinnen sind.

In welcher Reihenfolge sollen nun diese Sätze auftreten?

Es sind sehr verschiedene Reihenfolgen denkbar, und jede hat ihre Vorteile, aber auch ihre Nachteile. Es kann daher jedem Lehrer überlassen bleiben, sich diejenige Reihenfolge zu wählen, die ihm aus irgend einem Grunde am besten zusagt. Einige Einschränkungen werden sich später ergeben.

Die vier Rechenoperationen deutet man fast allgemein an durch die Zeichen :, +, —, × oder . und :. Wie man diese Zeichen für den Elementarschüler zu verlautbaren habe, ob durch »mehr«, »weniger«, »mal«, »ausgeteilt unter« oder auf andere Weise, darüber hat man sich vielfach gestritten. Ich halte diesen Streit für überflüssig. Wenn die Sache (die Operationsweise) den Kindern klar ist, so kommt nicht viel darauf an, wie man die Sache bezeichnet. Die Sache freilich mufs klar sein, darauf aber — so will mir's scheinen — achtet man nicht genug: man operiert von vornherein z. B. mit dem Ausdrucke mal, als ob mit dem Wortschalle auch der Inhalt in die Kindesseele einzöge.[2])

XIV.

Wie sind die angeführten Sätze einzuprägen?

Was im allgemeinen bei der Einprägung von Vorstellungen, Erkenntnissen u. s. w. zu beachten ist, das legt die neuere Unterrichts-

---

[1]) Es empfiehlt sich, die »Zweien« des Tillichschen Rechenkastens zu verwenden.

[2]) Einen heifsumstrittenen Punkt bilden auch die »Veranschaulichungsmittel«. Man redet so viel von einem Veranschaulichen der Zahlen. Allein eine Zahl läfst sich nicht in dem Sinne veranschaulichen wie etwa ein Stein: das folgt ohne weiteres aus den Untersuchungen des I. Teiles dieser Arbeit. Man vermag nur gewisse Dinge zum Gegenstande des Bewufstseins zu machen, an welche sich dann eine geistige Thätigkeit anschliefsen kann, die in irgend einem Zahlurteile zum Ausdrucke kommt. Man sollte daher auch nicht von einem Veranschaulichen der Zahlen reden, sondern von Zählmitteln oder Zählobjekten. Welchen Anforderungen müssen diese

lehre sehr eingehend dar. Darum an dieser Stelle nur einige Bemerkungen. Vor allen Dingen ist zu bedenken, dafs es dem Kinde schwer wird, sich die angeführten Sätze so einzuprägen, dafs die Reproduktion jederzeit treu und mit maschinenmäfsiger Geläufigkeit erfolgen kann. Dieses Ziel scheint sehr niedrig gesteckt zu sein, das ist aber keineswegs so: unter ungünstigen Umständen soll es im ersten Jahre nicht einmal erreicht werden. Der Lehrer mufs demgemäfs darauf bedacht sein, dem Kinde diese Einprägungsarbeit zu erleichtern. Wie kann das geschehen? —

1. Man führt das Kind zu der Einsicht, dafs $a + b = b + a$; auf diese Weise reduziert sich die Einprägungsarbeit hinsichtlich der Additions- und Subtraktionssätze auf die Hälfte, insofern das Kind sich mit jedem Satze dessen Umkehrung gemerkt hat. Hat es sich beispielsweise eingeprägt, dafs: $6 + 1 = 7$, $8 + 1 = 9$, $8 + 2 = 10$ u. s. f., so weifs es damit zugleich, dafs: $1 + 6 = 7$, $1 + 8 = 9$, $2 + 8 = 10$ u. s. f.

2. Die Subtraktionssätze schliefst man an bereits eingeprägte Additionssätze an. Weifs das Kind z. B., dafs: $4 + 2 = 6$, so kann es leicht zu folgenden Gedanken angeregt werden: Die Sechs ist aus zwei Stücken (Tillichsche Rechenhölzer, aber mit Strichen oder Marken!) aufgebaut. Nehme ich das untere Stück hinweg, so bleibt das obere, nehme ich das obere hinweg, so bleibt das untere. Also: $6 - 2 = 4$; $6 - 4 = 2$. Demnach kann das Kind z. B. an den Satz: $4 + 2 = 6$ folgende Sätze ohne weiteres anschliefsen: $2 + 4 = 6$; $6 - 4 = 2$, $6 - 2 = 4$. Sonach reduziert sich die Einprägungsarbeit auf die für die Additionssätze, welche spezifisch verschieden sind. Da sich unter den 45 Additionssätzen 20 Umkehrungen finden, so hat sich das Kind im Grunde genommen nur 25 Additionssätze einzuprägen. Hinsichtlich der Einprägung treten also die Subtraktionssätze nur im Anschlufs an die entsprechenden Additionssätze auf; dabei ist sorgfältig darüber zu wachen, dafs die Kinder die Fähigkeit, die Subtraktionssätze ohne Anlehnung an Additionsergebnisse zu gewinnen, nicht verlieren.

3. Die Einprägungsarbeit erstreckt sich also zunächst auf die folgenden Sätze: $1 + 1 = 2$, $2 + 1 = 3$ .... $9 + 1 = 10$. (9 Sätze.) $2 + 2 = 4$, $3 + 2 = 5$ .... $8 + 2 = 10$. (6 Sätze.) $3 + 3 = 6$, $4 + 3 = 7$.... $7 + 3 = 10$. (5 Sätze.) $4 + 4 = 8$, $5 + 4 = 9$, $6 + 4 = 10$, $5 + 5 = 10$. (4 Sätze.) Die

---

Zählobjekte genügen? Vergl. vor allem Hartmann a. a. O. Über den Wert oder Unwert der Zahlbilder vergl.: Tanck, Das Rechnen a. d. Unterstufe S. 5. Kniling. Zur Ref. d. R. I, S. 152 f.

Sätze mit dem Summanden 1 einzuprägen, das kostet nur geringe Mühe. Es verbleiben demnach noch 15 Sätze.

Irgendwelche Vorstellungen oder Erkenntnisse prägen sich um so schneller ein, je weniger Mühe es macht, sie wieder zu erwerben, falls sie vergessen wurden. Jedenfalls macht es nach der angedeuteten Weise sehr wenig Mühe, Sätze auszurechnen, die den Summanden 2 oder 3 aufweisen? — Anders ist es bei den Sätzen: $4 + 4 = 8$, $5 + 4 = 9$, $6 + 4 = 10$, $5 + 5 = 10$. Diese Sätze stellt man am besten auf einer Papptafel graphisch dar (etwa in der Weise, wie man — in Einsen abgeteilte — TILLICHsche Rechenhölzer abzuzeichnen pflegt), damit das Kind sich an die leichter reproduzierbaren Gesichtsvorstellungen halten kann.

4. Die Divisionsreihen schliefst man hinsichtlich der Einprägung an die eingeprägten Multiplikationsreihen an.

Das sind die Gedanken, welche ich andeuten wollte. Im übrigen darf ich mich auf die neuern Anweisungen zur Erteilung des ersten Rechenunterrichts berufen.[1])

Litteratur: L. BALLAUFF, Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis. Cöthen, Schulze, 1890². S. 190 ff. — Über die math. Definitionen. Programm der Realschule in Varel. Ostern 1879. — BARTHOLOMÄI, Zahlen- oder Gröfsenlehre? Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. V, S. 12—61. Dazu Bemerkungen von BALLAUFF, S. 249—259. — BEETZ, Das Typenrechnen auf psychophysischer Grundlage. I. Theor. Darstellung. Halle a. S., Schroedel, 1889. — BRÄUTIGAM, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen mit Hilfe von TILLICHS Rechenkasten. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. 1878. Zur Reform der Methodik des elem. R. Österr. Schulbote 1888. Nr. 1. BRIX, Die erkenntnistheor. u. log. Bedeutung d. math. Zahlbegriffs. Inaug.-Diss. Leipzig, Engelmann, 1889. Diese Arbeit ist ein Teil der folgenden: Der math. Zahlbegriff und seine Entwicklungsformen. Eine logische Untersuchung. Philos. Stud. herausg. von WUNDT. Leipzig, Engelmann. V, S. 632—677. VI, S. 104—166. VII, S. 261—334. — CABJOLSKY, Wie entwickeln sich die Zahlvorstellungen in der Seele des Kindes? Lehrerzeit. f. Ost- u. Westpreufsen. Herausg. von WESKE. 1893, Nr. 3 u. 4. — CANTOR, Vorles. über Gesch. d. Math. Leipzig, Teubner, 1880, I. — EICHLER, Reale Bildung des Zahlbegriffs. Pädagogium. Monatsschrift f. Erziehg. u. Unt. Herausg. von F. DITTES. VIII, S. 87—90. — FREGE, Die Grundlagen der Arithmetik. Eine log.-math. Untersuchung über den Begriff der Zahl. Breslau, Köbner, 1884. — GRABS, Einige wichtige Fragen betreffend den ersten Rechenunterricht. Deutsche Blätter f. erz. Unterricht. Herausg. von F. MANN. 1884, Nr. 4 u. 5. B. HARTMANN,

---

[1]) Vergl. u. a. die vortreffliche Schrift (sie ist mir leider erst nachträglich bekannt geworden): HEILAND u. MUTHESIUS, Rechenbuch f. Volksschulen. I. Ausgabe f. Lehrer.

Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule. Hildburghausen, Kesselring, 1888, S. 100, 158—161. — P. Henschel, Über den Wert und Gebrauch des Tillichschen Rechenkastens. Päd. Warte. Herausg. von E. Piltz. 1892—93, Nr. 29 u. 30. — Herbart, Werke. Herausg. v. Hartenstein. V, S. 58. VI, S. 148, 149, 150, 182 u. 183. (Psychol. als Wissenschaft, § 76, 116 u. 124.) Heymans, Die Grundges. des wissensch. Denkens. Ein Lehrbuch der Erkenntnistheorie in Grundz. I. Allg. Teil u. Theorie des math. Denkens. Leipzig, Harrassowitz, 1890. § 36. — C. Hoffmann, Mathem. Wörterbuch. Berlin, Wiegand & Hempel. Art.: Zahlensystem und reine Quantität. — Hollenbach, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahre. Päd. Studien. Herausg. von Rein. 1887, Heft 4. — Humboldt, Über die bei verschiedenen Völkern übl. Syst. v. Zahlzeichen u. über d. Ursprung d. Stellenwerts in d. indischen Zahlen. Journal f. reine u. angew. Mathem. Berlin, Raumer. Herausg. von A. L. Crelle 1829, IV, S. 205—231. — E. G. Husserl, Über den Begriff der Zahl. Psychol. Analysen. Habilitschr. Halle a. S., Heynemannsche Druckerei, 1887. — J. H. v. Kirchmann, Die Philosophie des Wissens. I. Die Lehre vom Vorstellen als Einleitung in die Philosophie. Berlin, Springer, 1864. S. 176 ff. Die Lehre vom Wissen als Einleitung in das Studium philos. Werke. Heidelberg, Weifs, 1886[4]. S. 31 ff. — Kerry, Über Anschauung und ihre psych. Verarbeitung. Vierteljahrsschr. f. wissenschaftl. Phil. Herausg. von Avenarius. IX—XI, XIII u. XIV. — P. F. Kirchmann, Geschichte der Arbeit und Kultur. Leipzig, G. Mayer, 1855. S. 194 ff. — Klügels Mathem. Wörterbuch. Leipzig, Schwickert. 1831 ff. — Knilling, Zur Reform des Rechenunterrichts. München, Ackermann. I. 1884. II. 1886. Die eigentümliche Natur des Zählens. Pädagogium. VII, S. 255—266 u. 329—338. Vergl. dazu IX, S. 183—188. VIII, S. 230—232; ferner: Allg. D. Lehrerzeit. Herausg. von M. Kleinert. 1885, S. 304 ff. — Knoch, Über den Zahlbegriff u. s. w. Programm, Danzig, E. Gröning, 1892. — Lindner, Encykl. Handbuch der Erziehungskunde mit besond. Berücksichtigung des Volksschulwesens. 1884[3]. — J. Locke, Versuch über den menschlichen Verstand. Deutsch von G. Tennemann. Jena, Akad. Leseinstitut, 1795. I, S. 463 ff. — Lüddemann, Das Zählen, die Zahl und das Rechnen. Pädagogium. VII, S. 530 bis 540. — Mittenzwey, Ist das Rechnen formalbildend? Pädagogium. VIII, S. 545 bis 559. — Handbuch d. klass. Altertumskunde. Herausg. von J. v. Müller. V[1]. S. 234 f.: Zahlenschreibung und Rechenkunst der Alten. — Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig, Griebens Verlag, 1890[3], S. 405 f. — Völkerkunde. Herausg. von F. Ratzel. Die Naturvölker Afrikas. Leipzig, Bibl. Inst. I. 1885, S. 194 ff. — Regener, Über die Zahl. Deutsche Blätter f. erz. U. 1891, Nr. 1—5. — Rühlmann, Philos. Arb. üb. d. Zahl. Inaug.-Diss. Kiel, Druck v. C. Schaidt. 1889. — Schröder, Lehrb. d. Arithm. u. Algebra. I. 1873. Leipzig, Teubner. — H. Schubert, Zählen u. Zahl. Eine kulturgesch. Studie. Hamburg, Richter. 1887. — Schuppe, Erkenntnistheor. Logik. Bonn, Weber. 1878, S. 405—415. — Schwarz, Gedanken über Zahl und Zählen. Pädagogium. XI, S. 242—244. — Sigwart, Logik. Tübingen, Laupp. I. 1873, S. 37. 169 f., II. 1878, S. 38 ff. 185 f. — H. Stoy, Zur Gesch. d. Rechenunt. Inaug.-Diss. I. 1876. Jena, E. Fromann. — W. Tanck, Das Rechnen auf d. Unterstufe nebst einem Beitrag zur Entstehung d. Zahlbegriffe. Meldorf, Bremer. 1884. Betrachtungen über das Zählen. Vortrag. Ebenda. 1890. Der Zahlenkreis von 1 bis 20. Eine kurze Anweisung zur Behandlung dess. in der Schule. Ebenda. 1887. Beleuchtung einiger Ansichten J. H. v. Kirchmanns über die Zahl. Pädagogium. VIII, S. 345—353 u. 419—426. — Tylor, Die Anfänge der Kultur. Unter Mitwirkg. d. Verf. ins Deutsche übertragen v. J. W. Spengel u. F. Poske. Leipzig, Winter. 1873. I, S. 248—268: Zählkunst. — F. Villicus, Das Zählen der Völker des Altertums

und die Entwicklung des Zifferrechnens. Jahresber. d. k. k. Staatsrealsch. u. d. gewerb. Fortbildungssch. in Schottenfelde. 1879/80; 1880/81; 1881/82. Philosoph. Aufsätze. Ed. Zeller zu seinem 50j. Doktorjub. gew. Hg. v. Vischer. Leipzig, Fues. 1887: S. 17—52: H. v. Helmholtz, Zählen und Messen, erkenntnistheor. betrachtet. S. 263—274: L. Kronecker, Über den Zahlbegriff. Volkmann Ritter v. Vollmar, Lehrb. d. Psych. Des Grundrisses d. Ps. dritte, sehr verm. Aufl. Cöthen, Schulze. 1885. § 99. (II, S. 112—116.) — Th. Waitz, Lehrb. d. Psych. als Naturwiss. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 1849, S. 599—604. — Aufserdem finden sich fast bei allen Philosophen (insbes. in den Lehrbüchern der Logik) Andeutungen über math. Grundbegriffe. — Am weitestgehenden verwerten konnte ich die Schriften von Heymans, Tylor u. Tanck.

Nachträglich sind mir bekannt geworden: B. Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. Zweite, sorgfältig durchgesehene und vermehrte Auflage. Leipzig u. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. 1893, bes. § 2 u. 17. — F. Meyer, Elemente der Arithmetik u. Algebra. Halle, Schmidt. 1885². — Heiland u. Muthesius, Rechenbuch für Volksschulen. I. Ausgabe f. Lehrer. Weimar, Böhlau. 1895. Vergl. auch die folgenden Stellen: Herbart, Metaphysik. § 252 (Hartenstein, Herbarts s. W. IV, S. 179 u. 180); R. Lipschitz, Lehrbuch der Analysis. Bonn, Cohn u. Sohn. 1877. I, S. 1 f.; O. Hesse, Die vier Spezies. Leipzig, B. G. Teubner. 1872; G. Frege, Grundgesetze der Arithmetik, begriffsschriftlich abgeleitet. Jena, Fromann. 1893. Einleitung.

Allgemeine Humanitätsschule oder Konfessionsschule?

Von

Dr. E. Thrändorf

(Schlufs)

Im allgemeinen kann man beim Streit um die Schule zwei Hauptparteien unterscheiden. Die eine sucht der Individualisierung des geistigen Lebens nach Möglichkeit zu wehren, die andere bestrebt sich den thatsächlich vorhandenen eigenartigen Bildungsformen möglichst gerecht zu werden. Den rechten Flügel der ersten Partei bilden die Anhänger der alten Zwangskonfessionsschule, den linken die Sozialdemokraten, das Centrum wird von den Vertretern der Humanitätsschule in mannigfaltigen Abstufungen und Schattierungen gebildet.[1]) Die zweite Partei besteht aus dem kleinen Häuflein der Verehrer der freien auf dem Familien- und Schulgemeinderecht sich auferbauenden Konfessionsschule im eigentlichen Sinne. Die Anhänger der Zwangskonfessionsschule stellen sich, soweit das unter den

---

[1]) Eine besondere Spezies ist die Simultanschule, auf die ich aber hier nicht näher einzugehen brauche, da Dir. Dr. Voigt über dieses Kapitel so erschöpfend und überzeugend gehandelt hat, dafs es vorläufig den Vertretern der Simultanschule schwer werden dürfte, ihn zu widerlegen. (Sieh I. Bd. d. Ztschrft. S. 141 ff.)

veränderten Verhältnissen möglich ist, auf den Rechtsstandpunkt, wie ihn der westfälische Friede geschaffen hatte. Die Bekenntnisschriften und Glaubensformeln der evangelischen Konfessionen sind Rechtsfestsetzungen, die für jeden, der einer solchen Konfession angehören will, bindende Kraft haben. Wer einem Verein angehören will — so führte Hofprediger Stöcker einmal aus — der mufs sich verpflichten die Statuten zu beobachten, will er das nicht, so mag er austreten. Am gründlichsten und vollständigsten sind mit den Konfessionsstatuten natürlich die Geistlichen vertraut, folglich haben sie auch die Entscheidung darüber, ob etwas statutengemäfs ist oder nicht. Damit ist die geistliche Oberaufsicht über die Schulen gegeben. Die Konsistorien und Pfarrherren üben diese Oberaufsicht selbstverständlich nicht kraft eigner Unfehlbarkeit, sondern sie sind nur die Vorstrecker der Weisungen, die im unfehlbaren Bibelbuchstaben und der unfehlbaren Auslegung durch die Bekenntnisschriften gegeben sind. Der Staat ist verpflichtet durch seine Aufsichtführenden dafür zu sorgen, dafs dieser Rechtszustand der Konfession erhalten bleibt, und dafs die Gemeinden gegen jede »Lehrwillkür« ihrer Prediger und Religionslehrer aufs sorgfältigste geschützt und beim Glauben der Väter erhalten werden. »Denn ohne Erkenntnis der Wahrheit — und damit sind die Glaubenssätze, die man heutzutage mit Vorliebe Dogmen nennt, von selbst gegeben — keine Rettung, keine Erlösung, keine Heiligung! Beweis genug, dafs alle Richtungen, welche auf den Inhalt des Glaubens keinen Wert legen ..... nicht mehr auf dem Boden des Christentums stehen.«[1]) Wer also die Dogmen hat, der hat die Wahrheit, und an diesem Wahrheitsbesitz hängt Leben und Seligkeit,[2]) also mufs darauf gedrungen werden, dafs die Jugend möglichst bald und möglichst gründlich zu diesem Wahrheitbesitz gelangt. Der Katechismus ist die rechte Kinderdogmatik, also ist

[1]) Zillessen in der Denkschrift S. 66.

[2]) Da die Dogmen über Christus nicht von ihm selbst herrühren können, so ist es seit alten Zeiten Brauch gewesen, sich nach denen zu nennen, denen man diese heilbringenden Kenntnisse zu danken hatte (1. Kor. 1, 12 u. 13). Darum reden auch unsere Orthodoxen gern von lutherischer Religion oder »lutherischem Evangelium« (Denkschr. 41). Auf Luther dürften sie sich dabei freilich nicht berufen, denn er verbittet sich diese Ehre sehr energisch: »Du Narr, höre und lafs dir sagen: Zum ersten, bitt ich, man wollt meines Namens geschweigen und sich nit lutherisch, sondern Christen heifsen. Was ist Luther? Ist doch die Lehre nit mein, so bin ich auch für niemand gekreuzigt. St. Paulus 1. Kor. wollte nit leiden, dafs die Christen sich sollten heifsen paulisch oder petersch, sondern Christen. Wie käme denn ich armer, stinkender Madensack dazu, dafs man die Kinder Christi sollt mit meinem heillosen Namen nennen?«

seine Aneignung Hauptziel der Jugendunterweisung. Auf Begeisterung für Jesus Christus ist, wie in der Luthardtschen Kirchenzeitung einmal ausgeführt wurde, gar nichts zu geben. »Wir Religionslehrer — so gelobt der Verfasser des Artikels — wollen festhalten an Dr. Luthers Kanon: rund und rein ganz und alles geglaubt (also auch Stillstand der Erde und Umdrehung der Sonne um die Erde?), oder nichts geglaubt. Der heilige Geist läſst sich nicht trennen noch teilen, daſs er ein Stück sollte wahrhaftig und das andere falsch lehren oder glauben lassen. Wo die Glocke an einem Orte berstet, klingt sie auch nicht mehr und ist ganz untüchtig.« Das heiſst klar und bestimmt gesprochen und nun versteht man auch, wie Zillessen so leichten Herzens sich und seinen Freunden das Recht zusprechen kann, andere als Ungläubige und Nichtchristen zu bezeichnen, auch wenn sie selbst sich zu Christo bekennen.[1]) Die Zwangskonfessionsschule steht eben auf ihrem Schein, und wer den nicht anerkennt, ist ein Nichtchrist.

Nun giebt's aber unter den sogenannten Laien sehr viele, die von einem solchen Gebundensein an den Bekenntnisbuchstaben und eine mittelalterliche Weltauffassung nichts wissen wollen und durchaus nicht wünschen, daſs ihre Kinder von orthodoxen Lehrern vor »Lehrwillkür« geschützt und gegen die wissenschaftliche Weltbetrachtung abgesperrt werden. Was soll man mit denen machen, wenn sie trotz ihres modernen Denkens Christen bleiben wollen und für ihre Kinder Religionsunterricht in ihrem Sinn und Geiste fordern? — Nun, die mögen sich Privatschulen errichten, die staatlich unterstützte und geleitete Schule gehört der »historisch gegebenen Konfession«, und wer von ihr Gebrauch machen will, muſs sich fügen. Vollkommen wird dieses Ideal der Zwangskonfessionsschule wohl nirgends mehr erreicht. Im Religionsunterricht läſst man die Konfessionsfanatiker schalten und walten, aber inbezug auf die Gestaltung der übrigen Unterrichtsfächer macht der Staat sein Recht energisch geltend. Astronomie, Geographie, Geologie etc. können eben im 19. Jahrhundert nicht mehr gut nach biblischer Weltauffassung gelehrt werden. Von einer Ein-

---

[1]) Denkschr. S. 70. Fr. v. Raumer schreibt einmal an seinen Bruder: »Freilich giebt's nur eine Wahrheit, aber die ist in Gott, wie er allein gut ist; diejenigen Menschen, welche sich einbilden, die ganze Wahrheit zu haben, sind im Prinzip allemal hochmütig und verfolgungssüchtig« (Lebenserinnerungen II, 274). Gerock:

»Der hat dem Herrn wahrhaft gehuldigt,
Der seinen Dienst am treusten übt,
Doch daſs ein Knecht den andern schuldigt,
Das ist's, was Christi Geist betrübt.«

heitlichkeit der Erziehung kann natürlich bei einer solchen Teilung nicht die Rede sein. Wohl aber liegt der Gedanke der Simultanschule nahe, denn wenn moderne Bildung mit christlicher Weltanschauung unvereinbar ist und doch in den Gymnasien gelehrt werden mufs, so kann es am Ende gleichgiltig sein, ob katholische oder lutherische Dogmatik neben dem übrigen Unterricht eingelernt wird, ein inneres Band giebt es ja so wie so nicht. Im Sinne der Konfessionellen ist das natürlich nicht, viel lieber sähen sie es, wenn sie die ganze Schule nach ihrem Geiste modeln könnten.

Über die Stellung der Sozialdemokratie zur Schulfrage spricht sich Liebknecht folgendermafsen aus: »Die Meinungen, der Glaube an sich, sie müssen frei sein, absolut frei — wir als Sozialdemokraten haben sie zu respektieren, und der Sozialdemokrat, welcher das Recht, die Würde des Menschen achtet, wird sich hüten, den Glauben seiner Mitmenschen zu verhöhnen.[1]) Überhaupt ist die Verhöhnung irgend eines Vorurteils stets thöricht und unpolitisch und wird das Vorurteil nur stärken. Hier hilft nur Belehrung. Aber wenn es unsre Pflicht war auszusprechen, dafs wir niemand die Religion rauben, niemand in der Ausübung seiner Religion hindern wollen, so dürfen wir doch der Geistlichkeit keine Handhabe bieten, vermittelst deren sie in die Schule hineinkommen kann, und darum sagen wir: Der Besuch der öffentlichen Volksschulen ist obligatorisch. In diese weltlichen Schulen, in denen keine Religion gelehrt wird, mufs von den Eltern oder Verwandten jedes Kind geschickt werden; aber den Eltern bleibt es kraft des Grundsatzes: Die Religion ist Privatsache, unbenommen, ihre Kinder in der Religion, die sie haben, selbst zu unterrichten oder unterrichten zu lassen.« Das klingt wie Gewissensfreiheit und ist doch näher besehen die schändlichste Gewissenstyrannei. Der Satz: Religion ist Privatsache, ist an sich nicht falsch. Luther sagt im Grunde genommen dasselbe: »Weil es denn eim iglichen auf seim Gewissen liegt, wie er gläubt oder nicht gläubt, und damit der weltlichen Gewalt kein Abbruch geschieht, soll sie auch zufrieden sein, ihrs Dings warten und lassen gläuben sonst oder so.« Aber leider machen die Sozialdemokraten mit ihrem Grundsatz nicht Ernst, sondern heben ihn inbezug auf die Jugenderziehung einfach auf. Sicher gehört doch die Erziehung meiner Kinder zur Ausübung meiner Religion. Ich fühle mich verpflichtet, meine Kinder derselben Religion zuzuführen, in der ich selbst den Weg, die Wahrheit und das Leben erkannt habe. Und zwar sollen meine Kinder die Religion nicht als

[1]) Leider entspricht die Praxis der Sozialdemokraten dieser Theorie nicht immer.

ein Anhängsel der allgemeinen Bildung kennen lernen, sondern als wesentlichsten Bestandteil derselben, als den Mittelpunkt, von dem aus alles andere das rechte Licht und die rechte Wärme empfängt. Davon will aber der Sozialdemokrat nichts wissen. »Du mufst, so sagt er mir, deine Kinder zunächst religionslos erziehen lassen, du mufst es geschehen lassen, dafs deinen Kindern eine einheitlich geschlossene Weltanschauung beigebracht wird, in der für Religion kein Platz ist, dann magst du zusehen, was sich noch thun läfst.« Wer so die wirksamste Entfaltung religiösen Lebens in der Jugenderziehung verbietet, der macht in gewissem Sinne die Irreligiosität zur bürgerlichen Pflicht und darf von Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht mehr reden. Er ist thatsächlich in die mittelalterliche Anschauung zurückverfallen, nach welcher den Unterthanen eine staatlich monopolisierte Weltanschauung zwangsweise aufgenötigt wurde.

Am Staatsschulmonopol halten auch die Vertreter der Sozialpädagogik und Humanitätsreligion fest [1]), aber sie sind der Ansicht, dafs beim jetzigen Stande der Dinge »die Lossagung von der ideellen Gemeinschaft, welche die Religion immerhin noch vertritt, die Trennung der sittlichen Lehre von der mächtigen Gefühlsgrundlage, auf welche die Religion sie zu stellen verstand, eine innere Verarmung zur Folge haben wird, die sogar dahin führen könnte, das Sittliche zur schönen Phrase herabzusetzen.« [2]) Vor allem weifs man die gemeinschaftbildende Kraft der Religion zu schätzen. »Wenn die Religion — so heifst es in WUNDTS Ethik, S. 608 — je ihre Mission als Erziehungsmittel zur Sittlichkeit vollendet hätte, als geistiges Bindemittel der Menschheit und als allgemeinste Verkündigerin jener gröfsten sittlichen Wahrheit, ohne die kein Leben lebenswert ist, könnte sie niemals entbehrt werden.« [3]) Doch da die Erziehung der Jugend und

---

[1]) »Da (nach WUNDT S. 667 u. 670) der Staat die beiden Eigenschaften der Unbeschränktheit der Zwecke und der Willensautonomie hat, ... so besitzt er den Charakter einer Gesamtpersönlichkeit ... und sein Egoismus ist um ebensoviel berechtigter als der des Einzelnen, als er gröfsere und dauerndere Zwecke zu verfolgen hat.«

[2]) NATORP, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. S. 93.

[3]) Den ethischen Wert des Christentums erkennt W. ausdrücklich an, er sagt (S. 95): »In keiner Religionsanschauung ist so energisch wie in der christlichen der Gedanke zum Ausdruck gekommen, dafs Gott die Gewissen prüft, und dafs nicht in der Werkheiligkeit der Handlungen, sondern in der Reinheit der Gesinnung das Verdienst des sittlichen Lebens besteht.« Auch die Bedeutung der Religionsstifter weifs W. zu würdigen: »Die überlieferten Lehren jener Religionsschöpfer bilden durch

die Pflege des religiösen Kultus so eminenten öffentlichen Wert hat und die »Aufgaben der Schule als so eminent politische erkannt worden sind«, so mufs der Staat inbezug auf das Bildungswesen in seinem ganzen Umfange über das allgemeine Aufsichtsrecht und die blofse Schutzpflicht berechtigter Interessen hinausgehen und zur Förderung der Übereinstimmung geistiger Zwecke für eine allgemeine humane und nationale Bildung Sorge tragen (Wundt 610, 642 u. 643). Auch der Religionsunterricht[1]) wird sich daher im Staatsinteresse eine Humanisierung gefallen lassen müssen.[2]) In welchem Geiste diese vorzunehmen ist, zeigen Wundt und Natorp deutlich.

»Religion ist genau so weit festzuhalten, als sie innerhalb der Grenzen der Humanität beschlossen bleibt« (N. 68). »An die Stelle der transcendenten Gottheit tritt dann — die Menschheit selbst; nicht als die Summe der menschlichen Individuen .... sondern als Idee« (71). »Ganz besonders vertritt der Name Gottes die Zuversicht, dafs das sittliche Ideal nicht illusorisch ist, dafs es eine Macht bedeutet, die die Welt und die Herzen der Menschen besiegt und schliefslich zum Guten lenken mufs« (77).[3]) Der Name Religion wird eigentlich blofs beibehalten um der »geschichtlichen Kontinuität« willen (71). »Unsterblichkeit« ist nicht notwendiges Postulat der Sittlichkeit« (80). Vielmehr hat es gerade der Unsterblichkeitsglaube »verschuldet, dafs die wahren sittlichen Aufgaben, die dem Menschen hier auf Erden gestellt sind, verfehlt wurden über dem egoistischen Begehren nach einer unsagbaren überschwänglichen Glückseligkeit im Jenseits« (80 u. 81). Aufgabe der Sozialpädagogik ist es, »die ganze Menschheit zur Höhe des Menschentums« und zur Religion der Humanität zu erheben. »Der Staat hätte es in seiner Hand, den Religionsunterricht auf den selbständigen Grund einer von Kirche und Dogma unab-

---

den Geist höchster sittlich-religiöser Intention, der sie durchdringt, ein nicht zu fälschendes Zeugnis des Daseins ihrer Urheber. Dafs Wort und That hier für den Gläubigen vollständig zusammenfallen, verleiht diesen Propheten und Mittelwesen zwischen Gott und der heilsbedürftigen Menschheit ihre ungeheure vorbildliche Bedeutung.« (81.)

[1]) Dem religionslosen Moralunterricht der Franzosen trauen W. und N. nicht viel Gutes zu. (N. 90, W. 660 Anm.)

[2]) Natorp protestiert zwar (S. 113) dagegen, dafs es sich bei ihm um rein »willkürlich zurechtgemachtes Staatschristentum« handele, aber er übersieht dabei, dafs die Willkürlichkeit sich nicht blofs im Aufzwingen von Dogmen, sondern ebenso in der Ausschliefsung derselben äufsern kann.

[3]) Nach Wundt (461 u. 62) ist »Gott dem religiösen Bewufstsein der schöpferische Weltwille«; aber da der Individualwille überall die ursprüngliche schöpferische Kraft des Geistes ist, so mufs dieser Weltwille zugleich Individualwille sein.

hängigen, wissenschaftlichen Pädagogik[1]) zu stellen« (101). Ganz wird der Staat mit der Religion schon um der nationalen Selbsterhaltung willen nicht brechen dürfen, denn diese macht die Pflege jeder edeln Erinnerung unserer nationalen Geschichte zur Pflicht. »Wie aber wäre es möglich nur irgend ein einschneidendes Ereignis unserer Vorzeit zu verstehen oder wahrheitsgemäfs darzustellen ohne Anerkenntnis des mächtigen Anteils, den die Religion daran genommen? Und könnten wir die Vergangenheit auch ruhen lassen, wie will man auch nur die Gegenwart begreifen ohne irgend einen Grad religiösen Verständnisses?« (110).

Ähnlich verhält sich's mit Wundts Stellung zum religiösen Charakter der Schule. Nur tritt bei ihm der ethische Charakter der Humanitätsreligion in seinem Unterschiede vom Christentum klarer zu Tage. »Für die christliche Ethik liegt (nach W. 268) der Zweck des menschlichen Strebens in einer jenseitigen Welt. Sittlich ist, was die Güter dieses Jenseits erreichen hilft, unsittlich alles, was das Streben nach ihnen beeinträchtigt.« An anderer Stelle (430) heifst es: »In der christlichen Ethik findet sich, wenn auch in veredelter Form, ein vorzugsweise egoistischer Perfektionismus, ein theologischer Utilitarismus« (505).[2])

Nach Wundts evolutionistischer Ethik heifst es dagegen: »So viel Actualität, so viel Realität« (459). Also sind »Individualwille und Gesamtwille gleich wirkliche«, ... aber dem Gesamtwillen gebührt, um seines gröfseren Einflusses willen, der unbedingte Primat über den Einzelwillen« (denn Macht ist für den Evolutionisten wie für Spinoza Recht). »Sittlich ist daher der Wille dem Effekte nach, solange sein Handeln dem Gesamtwillen konform ist, der Gesinnung nach, solange die Motive, die ihn bestimmen, mit den Zwecken des Gesamtwillens übereinstimmen[3]) .... Unsittlich aber ist jede Gesinnung, die in einer Auf-

[1]) Eine wissenschaftliche Pädagogik, die über den Inhalt der religiösen Vorstellung zu entscheiden hätte, giebt es gar nicht. Die Herren W. und N. identifizieren ihre Meinungen einfach mit der Wissenschaft.

[2]) »Die Liebe suchet nicht das Ihre«, sagt Paulus. Kann wirklich Egoismus und Utilitarismus so sprechen? — Aber man darf W. einen Irrtum nicht so hoch anrechnen, den er nur mit vielen Pastoren und Lehrern teilt. Luther hat auch in diesem Stücke mehr Verständnis für den Geist des Christentums als seine Nachtreter. Seine Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen ist ein Protest gegen jede Art von Egoismus und Utilitarismus. Vergl. dazu: Flügel, Sittenlehre Jesu S. 69 ff.

[3]) Herbart nennt diese Formel, die sich bereits bei Schleiermacher findet, einen »verdorbenen Kantianismus«. Kantianismus wegen des Hinausweisens jedes Einzelnen auf eine nie genau, sondern nur höchst oberflächlich selbst von Gelehrten aufzufassende Allgemeinheit und Gesamtheit! Verdorbenen Kantianismus wegen

lehnung des Individualwillens gegen den Gesamtwillen besteht« (523). »Die letzten Zwecke humaner Sittlichkeit, in die alle beschränkteren sittlichen Bestrebungen einmünden, können nur in der Hervorbringung geistiger Schöpfungen bestehen, an denen zwar das Einzelbewufstsein teilnimmt, deren Zweck aber nicht der Einzelne, sondern der allgemeine Geist der Menschheit ist« (503). »Der Einzelne ist ein Tropfen im Meere des Lebens. Was können sein Glück und sein Schmerz für die Welt bedeuten«? (500).[1]) »Daher mufs im allgemeinen die Losung heifsen: Rückkehr zur universellen Tendenz der antiken Weltanschauung.« (459).

Da sich der sittliche Gesamtwille, der für alles Handeln des Individuums die oberste Norm ist, »nur in Charakteren von hoher, sittlicher Energie und Einsicht zu klarem Bewufstsein durchringt« (524), so ist der gewöhnliche Sterbliche eigentlich gar nicht fähig selbst zu entscheiden, was im einzelnen Falle sittlich ist. Ja selbst der Philosoph wird, da das ethische Ideal im Unendlichen liegt (507), über das eigentliche Ziel seines Strebens nicht recht klar werden, er wird sich daher begnügen müssen die Entwicklung aller menschlichen Geisteskraft zu befördern und die Hemmnisse, welche diese Entwicklung erfährt, zu vermindern.

Dafs das keine christliche Sittenlehre ist, liegt auf der Hand und wird auch, wie wir sahen, von Wundt in keiner Weise in Abrede gestellt. Das Christentum lehrt uns das Individuum als ein zur Gottähnlichkeit bestimmtes selbständiges Wesen achten, es verweist uns nicht an einen nebelhaften, mysteriösen Gesamtwillen, der erst in der ursprünglich schöpferischen Kraft des Individualwillens relativ zum Bewufstsein kommt (W. 461 und 490), sondern es zeigt uns klar bestimmte sittliche Ideale, die jeder selbst prüfen, und an deren Verwirklichung er aus eigner Überzeugung arbeiten kann. Der Einzelne soll vollkommen sein, wie der Vater im Himmel vollkommen ist,[2]) er soll seinen Nächsten lieben, wie Gott die Menschen liebt in Jesus Christus, also ohne egoistische Nebengedanken, und er soll der tröstlichen Gewifsheit leben, dafs die Verwirklichung des ethischen Ideals, wenn nicht in diesem, so doch in einem jenseitigen Leben möglich ist.

Einmischung einer Gesamtaufgabe, während Pläne zu Aufgaben durchaus nicht an die Stelle sittlicher Maximen dürfen gesetzt werden, weil es gerade gegen den Begriff der Tugend läuft irgend ein Werk im Auge zu haben, das man, koste es, was es wolle, vollbringen müfste« (IX, 349).

[1]) Daher ist auch Herbarts Seelenatomismus verwerflich, denn er pafst nicht zur Wundtschen Ethik (456 u. 457).

[2]) Flügel, Sittenlehre Jesu S. 73 ff.

Dieser Individualismus des Christentums steht aber durchaus nicht im Gegensatze zum Sozialismus, denn der rechte Sozialismus macht das Individuum nicht zum gleichgiltigen Tropfen am Eimer [1]), sondern zum lebendigen Baustein im geistlichen Hause des Gottesreiches (Ephes. 2, 21 u. 22). Dieser christliche Sozialismus mit seiner Wertschätzung der Individuen hat allerdings mit jenem Humanitätssozialismus, dem die Individuen blofs der Kulturdünger für geistige Schöpfungen und allgemeinen Fortschritt sind, durchaus nichts gemein.

Aus dem allen geht klar hervor, dafs wir es bei diesen Humanitätsaposteln mit einer neuen Konfession [2]) zu thun haben, die in der Schule nicht blofs Einlafs sondern Alleinherrschaft begehrt. Im Namen der Humanität, der Nationalität und des Kulturfortschrittes soll die Schule für die evolutionistische Modeethik und für die sich Monismus nennende Form des Materialismus erobert werden. Die Vertreter der Zwangskonfessionsschule, die augenblicklichen beati possidentes des Staatsmonopols, werden freilich über diesen Versuch, sie aus ihrem Besitze zu verdrängen, lächeln, aber sie sollten doch bedenken, wie unsicher die Gunst politischer Machthaber ist, und wie schlimme Erfahrungen die Philologen bei der Gymnasialreform gemacht haben. Bedenken sollten sie ferner, dafs eine Einrichtung nur so lange wirklich gesichert ist, als die Nächstbeteiligten von dem Bewufstsein ihrer Berechtigung durchdrungen sind. [3]) Das ist aber bei der Zwangskonfessionsschule durchaus nicht der Fall. Die Urteile, die Wundt und Natorp über den Religionsunterricht dieser Schulart fällen, stehen durchaus nicht vereinzelt da, und im vergangenen Jahre hat sogar ein hervorragender Theolog der Leipziger Universität, Prof. Brieger, offen ausgesprochen, dafs die fortschreitende Entfremdung von der Kirche zum grofsen Teile durch den verkehrten Religionsunterricht verschuldet ist. [4]) Direktor Voigt schliefst daher seinen Vortrag zur Verteidigung der Konfessionsschule mit den sehr beherzigenswerten, aber offenbar zu wenig beachteten Worten [5]): »Nur wenn die konfessionelle Volksschule die Kraft besitzt, sich immer

---

[1]) Die Stelle Jesaia 40, 15 ist ein Ausdruck alttestamentlicher Frömmigkeit und soll offenbar nur die Gröfse Gottes gegenüber den Menschen, nicht den Unwert des Einzelnen gegenüber der Gesamtheit ausdrücken.

[2]) Dörpfeld nennt sie (Fundamentalstück S. 151) »die Humanitäts- oder Aufklärungskonfession«.

[3]) C. Frantz, Die Quelle alles Übels (Stuttgart 1863) S. 51.

[4]) Die fortschreitende Entfremdung von der Kirche im Lichte der Geschichte (Leipzig, Hinrichs).

[5]) Denkschrift 105.

wieder zu verjüngen, alte, unbrauchbar gewordene Wege aufzuopfern und, den Blick auf das unwandelbare Ziel gerichtet, wo es not thut, neue Bahnen einzuschlagen, nur dann wird sie die Schule der Zukunft sein.«

Zu einer solchen Weiterentwicklung, wie sie VOIGT im Auge hat, gehört aber eine gewisse Freiheit der Bewegung und der Individualisierung. Denn in der alles nivellierenden Schablone einer Monopolpädagogik ist an Fortschritt nicht zu denken, sondern nur an Versteinerung. Die erste Bedingung für die Erhaltung der Konfessionsschule scheint mir daher Befreiung von bureaukratischer und hierarchischer Bevormundung zu sein. Das liegt schon im Begriffe Konfessionsschule.

»Die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in eine Schule zu schicken, in der sie dem Glauben ihrer Väter entfremdet werden, dazu hat keine Auktorität und keine Majorität, kein König und kein Parlament das Recht«.[1]) Dies Wort DÖRPFELDS wird wohl von vielen so verstanden, dafs es zwar verboten sei, eine andere Religionslehre als die der Väter d. h. der Bekenntnisschriften aufzuzwingen, dafs aber gegen die Aufnötigung des »Glaubens der Väter« nichts einzuwenden sei. Wer so dächte, hätte den unermüdlichen Vorkämpfer für das Recht der Familie an die Schule gründlich falsch verstanden. Nicht ein Pergament aus vergangenen Zeiten, sondern der in der Gemeinde lebende und die Glieder vereinigende Geist soll für den Charakter der Schule das Bestimmende sein.[2]) Die Schule in ihrer Einrichtung und in ihrem Geist soll selbst eine That des Bekenntnisses der Gemeinde sein. Darum ist das erste Erfordernis für eine solche Konfessionsschule, dafs der Lehrer den Glauben der Gemeinde wirklich von Herzen teilt und Religion nicht blofs lehrt, weil und wie es Vorschrift ist, sondern weil es ihm Herzensbedürfnis ist, der Geistesgemeinschaft, der er selbst angehört, neue Glieder zuzuführen. Daraus ergiebt sich von selbst, dafs es einer wahren Konfessionsschule durchaus nicht auf Glaubensformeln und anderes Gedächtniswerk ankommt, sondern dafs es ihr vor allem um Herzensbildung zu thun ist,[3]) um jenen Lutherglauben, der den innern Menschen neu schafft nach Herz, Mut und Sinn und allen Kräften. Darum ist auch Einheit im theologischen Denken durchaus nicht nötig, um der Schulgemeinde die für die Bestimmung des Charakters der Schule nötige Freiheit

[1]) Denkschrift S. 109.
[2]) Denkschrift S. 80 u. 89.
[3]) Denkschrift S. 42.

des Geistes zu geben. Wo Christenherzen zusammen in Wahrheit und mit vollem Bewufstsein der Bedeutung des Gelöbnisses bekennen können: »Ich glaube, dafs Jesus Christus sei mein Herr, der mich erlöst hat, damit ich sein eigen sei und in seinem Reiche unter ihm lebe«, da ist die für die Bildung einer wahren Konfessionsschule nötige Glaubenseinigkeit der Gemeinde gegeben. Für eine solche Gemeinde, das liegt auf der Hand, kann nicht erzogen werden durch Zergliederung von Katechismussätzen, auch nicht durch die in den theologischen Beweisformen einherschreitende Kunstkatechese, sondern nur durch eine Methode, die die Person Jesu selbst in möglichster Ursprünglichkeit, Frische und Natürlichkeit auf das Kindergemüt wirken läfst. »Wenn die biblischen Schriftsteller überall in ihrer notorischen, nämlich pädagogischen Klassizität vollauf zu Wort, zu Gehör und Achtung kämen: sollten dieselben dann für ihre weitere Würde nicht selber viel wirksamer zu zeugen verstehen, als wir Epigonen mit dem endlosen Disputieren über Inspiration, dem abstrakten Katechismusunterricht und dem Predigen vor leeren Kirchenbänken?«[1]) Wo eine Konfessionsschule diesen Geist, den Geist biblischen Christentums pflegt, da ist kein Grund zu fürchten, dafs die nationale Einigkeit und der konfessionelle Friede gestört werde, denn nicht das Christentum der Bibel, sondern die Lehrsätze der Theologen haben die Nation gespalten. Wo aber der Gemeindeglaube für die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes mafsgebend ist, da müssen die theologischen Streitobjekte aus der Schule verschwinden. Aufserdem wird eine Gemeinde, die selbst das hohe Gut der Gewissensfreiheit geniefst und daher zu schätzen weifs, auch andern Gemeinden die gleiche Freiheit gern gewähren. Der wahrhaft Freie gönnt andern die gleiche Freiheit gern, nur der Sklave hat stets das Bestreben, andern die Ketten anzulegen, die er selbst trägt. Ein wirklicher Freund der evangelischen Konfessionsschule wird daher sicher nichts dagegen haben, wenn Kreise, die auf dem Standpunkte von Wundt und Natorp stehen, sich zu Schulgemeinden zusammenschliefsen und ihre Kinder in dem Geiste erziehen lassen, der in ihrem Kreise lebt. Die evangelische Konfessionsschule, davon sind ihre Freunde überzeugt, mufs siegen und wird siegen durch den Geist der Wahrheit, der in ihr lebt und gepflegt wird. Nur Kleinglaube und Unglaube kann für Erhaltung seines Bekenntnisses um staatliche Gewaltmafsregeln gegen Ungläubige betteln.

Eine rechte Konfessionsschule setzt aber eine lebendige, ihres

[1]) Dörpfeld, Fundamentalstück S. 141. Vergl. VI. Seminarheft, Jena.

Glaubens bewufste Gemeinde voraus, darum könnte man vielleicht sagen: »Solange wir solche Gemeinden nicht haben, können wir auch keinen Versuch mit der freien Konfessionsschule machen.« Aber umgekehrt hängt auch das Erwachen religiösen Lebens besonders in den führenden Gesellschaftsklassen gar sehr von einer Neugestaltung der religiösen Schulerziehung ab, denn ein Religionsunterricht, der, wie Wiese das für Preufsen nachgewiesen hat, zwar Kenntnisse aneignet, aber kein Interesse für religiöses Gemeinschaftsleben erzeugt, kann auch der Gemeinde keine lebendigen Glieder zuführen. Darum gilt es beide Ziele zugleich ins Auge zu fassen, wirkliche Gemeinden und Bekenntnisschulen, die für solche Gemeinden erziehen. Wenn das Ideal nicht gleich in vollendeter Form verwirklicht werden kann, so liegt das eben in der Natur des Ideals, das stets das letzte Ziel des Strebens darstellt, dem sich die Wirklichkeit nur relativ annähern kann.

Aber müssen nicht Staat und Kirche gegen eine solche Emanzipation der konfessionellen Schule protestieren? Ich glaube im Gegenteil, sie müfsten sich derselben von Herzen freuen. Dem Staat kann offenbar nur daran gelegen sein, dafs er recht viele wirklich fromme Bürger und recht zahlreiche glaubenseinige Gemeinden mit wirklichem Gemeindeleben hat. Wie dieses Leben sich im Einzelnen und in der Einzelgemeinde je nach der Verschiedenheit des Bildungsgrades und der gegebenen Stammes- und Ortseigentümlichkeit im besondern ausgestaltet, das ist für das Staatsinteresse von keiner weiteren Bedeutung, darum kann auch der Staat ohne Gefahr für seinen Bestand der religiösen Individualisierung freien Spielraum gönnen.[1])

Auch die Kirche hat, sobald man aufhört Einigkeit im Geist mit Einigkeit in den theologischen Formeln zu verwechseln, von der freien Entfaltung der Gemeindeindividualität nichts zu fürchten, sondern nur zu hoffen. Thatsächlich giebt es ja in der evangelischen Kirche bereits eine grofse Mannigfaltigkeit von Richtungen. Nicht nur die einzelnen Landes- und Provinzial-Kirchen tragen jede ihren besondern Charakter, sondern auch innerhalb dieser gröfseren Verbände unterscheiden sich wieder Stadt und Land ganz wesentlich von einander, und keine Verordnung und keine Synodalmajorität wird

---

[1]) In seiner Begrüfsung des VIII. Evangelischen Schulkongresses hob Herr Staatsminister von Seydewitz ausdrücklich hervor, »dafs die sächsische Regierung bei Durchführung des konfessionellen Prinzips in der Volksschule jeden Gewissenszwang vermeiden, volle Gewissensfreiheit wahren will.« (Denkschrift S. 38.)

jemals imstande sein, diese Unterschiede auszurotten, es kommt also nur darauf an, ob man sie zu gunsten der Einförmigkeit zurückdrängen, oder anerkennen und nach der Idee des Gottesreiches weiter bilden will. Der Protestantismus fordert vom Einzelnen persönliches Glaubensleben auf Grund einer »freien sittlich bedingten Selbstentscheidung.«[1] Darum mufs auch in einer protestantischen Kirche Raum und Lebensluft genug sein für eine der grofsen Verschiedenheit der Individuen entsprechende vielseitige Ausgestaltung des Christentums.

Gewifs ist die Wahrheit nur eine, und die Religion Jesu hat sicher an sich nur eine Gestalt, aber schon die klassischen Zeugnisse vom Leben der ersten christlichen Kirche zeigen, dafs das neue göttliche Licht sich in verschiedenen Farben gebrochen hat. Wie's damals war, so ist's auch heute noch: es sind mancherlei Gaben, die durch das Evangelium geweckt wurden; nur in ihrer Gesamtbethätigung kommt der Geist des Christentums zur vollen Erscheinung. Die Schule hat mit dieser Thatsache zu rechnen, sie ist nichts Selbständiges neben Familie und Gemeinde, sondern sie hat in den Dienst beider zu treten. Im Geiste des Hauses und der Gemeinde ruhen die starken Wurzeln ihrer Kraft; von diesem Bewufstsein mufs sie sich leiten lassen.[2]

Selbstverständlich darf die Rücksicht auf die Individualität nicht so weit getrieben werden, dafs die Interessen der Gesamtheit darunter leiden, daher wird auch der Konfessionsschule gegenüber das Oberaufsichtsrecht des Staates und der Gesamtkirche gewahrt bleiben müssen. Nur darf sich dieses Oberaufsichtsrecht nicht weiter erstrecken, als es zur Wahrung der staatlichen und kirchlichen Gesamtinteressen nötig ist. Solange die Gemeinden noch unmündig sind, wird diese Aufsicht strenger geübt werden müssen; je mehr aber die innere Freiheit und Selbständigkeit erstarkt, um so mehr mufs die Leitung von aufsen zurücktreten und einer freieren Bewegung innerhalb gegebener Schranken Raum geben.

Drei Hauptgegner hatte die Konfessionsschule, sie heifsen Büreaukratie, Hierarchie und politischer Parteigeist.

Die Bureaukratie huldigt dem Grundsatze: »Alles für das Volk, nichts durch das Volk«, sie will alles anordnen und durch Instruktionen und Erlasse regeln, die Begriffe Freiheit, Selbstthätigkeit und

---

[1]) Denkschrift S. 75.

[2]) Die weitere Ausführung dieses Gedankens vergleiche man bei Dörpfeld, »Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung« (Hilchenbach 1892).

eigne Überzeugung gelten nichts, es giebt nur eine Tugend auf der Welt, und das ist strikter, blinder Gehorsam. Wo der Büreaukratismus der Schule sich bemächtigt, da wird der Stoff für jede Lehrstunde, bis aufs Tüpfelchen in detaillierten Lehrplänen und zahlreichen Erlassen vorgezeichnet[1]), und wehe dem Unglücklichen, der es wagt eigne Wege zu versuchen. Gewissensfreiheit, Freiheit in der Ausgestaltung des Religionsunterrichtes im Anschlufs an das Gemeindeleben, das alles sind dem Büreaukraten nur Symptome der Auflehnung gegen jede von Gott verordnete Auktorität. In vielen Fällen ist der Büreaukrat von Haus aus religiös vollkommen gleichgiltig, um so fester klammert er sich dann an äufsere Formeln und deren Beobachtungen. Die Augustana ist dann das von Gott geschenkte Lehrgesetz der evangelischen Kirche, und mit den nach Verordnung eingeführten Lehrbüchern ist die Methode ein für allemal gegeben. Der Hohenzollernwahlspruch »Suum cuique« wird unter den Händen dieser Leute zu einem rücksichtslosen: »Idem omnibus.« Von Konfessionsschule kann natürlich bei einem solchen Regiment nicht die Rede sein, höchstens von einer Schule nach Verordnung. Da der Geist dieser Schule sich nach den »Windströmungen in den obern Regionen« richtet,[2]) so ist der Heuchelei und Gesinnungslosigkeit ein weites Feld der Wirksamkeit eröffnet. Aber dem germanischen Geiste widerstrebt, Gott sei Dank! ein solches Wesen, und er wird stets der Uniformierungssucht strebsamer Geister energisch Widerstand leisten.[3]) Aus dem deutschen Volksgeiste ist die Reformation geboren, das herrlichste Zeugnis für die Macht des deutschen Gewissens, es wäre ein Abfall von seinem eignen bessern Ich, wenn der Deutsche seine Schule der büreaukratischen Uniformierungssucht preisgeben wollte.[4])

Gefährlicher als die Büreaukratie, die wohl ihre Hauptblüteperiode hinter sich haben dürfte, ist die Hierarchie. Ich glaube, dafs wir ihr hauptsächlich die Schwärmerei der Lehrer für Simultanschulen zu danken haben. Solange die Schule konfessionell ist, meint man, steht sie unter der Vormundschaft der Geistlichkeit, also weg mit der

[1]) Einem Schulrat und Bezirksschulinspektor sagt man nach, er rühme sich, dafs er zu jeder Stunde des Tages sagen könne, was in allen Schulen seines Bezirks getrieben werde. Natürlich stammt der betreffende Herr aus dem klassischen Lande des Korporalstockes und der Uniformen.

[2]) Dörpfeld, Fundamentalstück S. 96.

[3]) Vergl. C. Frantz. »Die Quelle alles Übels« S. 208 u. 215.

[4]) Vergleiche dazu die trefflichen Ausführungen in Dr. Langes Vortrag über »Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit.« (Plauen i. V. 1895.)

Konfession, damit die Schule sich freier bewegen und ausgestalten kann. Wenn man dieses Verfahren auch nicht billigen kann, so mufs man es doch zu verstehen suchen. Die Zwangskonfessionsschule unter geistlicher Leitung hat dem Fortschritt der Zeit nicht zu folgen vermocht, statt zur Freiheit zu erziehen und den Übergang zu einer auf das Gemeindebewufstsein gegründeten freien Konfessionsschule anzubahnen, hat sie mündig werdenden Gemeinden gegenüber die alten aus dem Katholizismus herübergenommenen Geistlichkeitsvorrechte mit hartnäckiger Zähigkeit festgehalten.[1]) Auf diese Weise ist die gute Sache, der die Geistlichen zu dienen meinten, in Mifskredit gekommen, und der Kampf, der im Grunde genommen nur der veralteten geistlichen Schulaufsicht gilt, wird, weil sich die Pastoren nur zu oft selbst mit der Kirche identifizieren, zu einem Emanzipationskampf der Schule von der Kirche. Den gröfsten Schaden hat dabei die wahre Konfessionsschule. Die Lehrer wollen nichts von ihr wissen, weil sie fürchten, dafs man auf diesem Wege die pastoralen Vormundschaftsrechte neu beleben möchte, und die Geistlichen sind ihr feind, weil sie in ihr ein Attentat gegen ihre Machtstellung und damit gegen die Kirche wittern.

Der letzte Feind der Konfessionsschule ist ein Wolf im Schafskleide, er schmeichelt ihr, doch blofs, um ihren Einflufs seinen Zwecken dienstbar zu machen. »Wer die Schule hat, der hat die Zukunft«, das ist entschieden eine grofse Übertreibung, aber ein Körnchen Wahrheit liegt doch zu Grunde, sonst würden die politischen Parteien sich nicht zu hartnäckig um die Schule streiten. Die einen wollen die Schule dem Liberalismus und der religionslosen Aufklärung dienstbar machen, damit dem »freien Spiele der Kräfte« das christliche Gewissen nicht mehr hindernd in den Weg tritt und die Leute mahnt, sich doch des Bruders anzunehmen, der unter die Mörder gefallen ist. Die andern wollen die Schule nutzbar machen, um überlieferte Auktoritäten und »althergebrachte Einrichtungen« gegen die »Umsturzbestrebungen« zu sichern, dem Eindringen der modernen Wissenschaft in das Bewufstsein der Gebildeten zu wehren und die Zustände der fünfziger Jahre wieder herbeizuführen. Gelingt ihnen das, dann besteht, so hoffen sie, keine soziale Gefahr mehr. (Auch keine soziale Not?) —

Wollte sich die konfessionelle Schule der Partei, die ihr günstig zu sein scheint, dienstbar machen, dann wäre sie verloren, denn sie gäbe sich selbst auf. Politische Parteien haben immer, so sehr sie

[1]) Dörpfeld a. a. O. 114.

das auch in ihren Programmen in Abrede stellen, egoistische Zwecke im Auge, sie dienen den Interessen einer Gesellschaftsklasse. Die Schule aber als evangelische Schule dient dem Reiche Gottes, in dem es keine Klassenprivilegien- und Standesvorrechte giebt. Gewifs wird die Schule alle unsittlichen Bestrebungen bekämpfen, aber sie bekämpft sie nicht blofs bei einer bestimmten Partei. Am allerwenigsten darf die Schule im Namen des Christentums für eine wirtschaftliche Theorie eintreten, denn wirtschaftliche Theorieen als solche haben mit dem Christentum nichts zu thun. Die Theorieen sind Sache der Wissenschaft, man kann mit einer falschen Theorie ein sehr guter und mit einer richtigen ein sehr schlechter Christ sein.

Gott gebe unseren Schulleitern ein weises und verständiges Herz, dafs sie der Schule Bestes suchen nicht im Dienste einer Partei, sondern im Dienste der Familie, der Gemeinde und vor allem der Jugend selbst!

Der hygienische Unterricht an höheren Schulen

Von

Dr. Berthold Schulze in Charlottenburg b. Berlin

(Fortsetzung)

So hat denn die Schule, um sich das Heft nicht von Medizinern aus der Hand winden zu lassen, sich selbst der Hygiene angenommen: nachdem seit 1869 auf der Naturforscherversammlung in Innsbruck, wo zum erstenmale in einer These einer wissenschaftlichen Körperschaft[1]) ein Arzt als Mitglied jeder Schulbehörde gefordert wurde, diese Forderung ununterbrochen von ärztlichen Versammlungen wiederholt und erweitert worden ist, seitdem hat denn auch die Schule in Abwehr jener Forderung ihren Einflufs für Unterweisung der Lehrer in der Hygiene geltend gemacht, welches Verhältnis klar dargelegt hat Dr. Alexander Edel in einem Vortrage »der heutige Stand der Schularztfrage«, gehalten im kollegialen Ärzteverein der Friedrich-Wilhelmstadt am 4. Oktober 1893 (Berliner ärztl. Korrespond.-Blatt 1893, Okt. No. 8, S. 264 ff.); so wird zum erstenmale in Breslau auf der 1875er, dann in Graz auf der 1876er Naturforscherversammlung, dann 1884 in Hannover auf der 11. Versammlung des d. Vereins für öffentliche Gesundheitspflege in den den Baginskischen

[1]) Der erste, der eine ärztliche Schulüberwachung forderte, war Johann Peter Frank. In Bayern wurde zum ersten Male durch ein Edikt vom Jahre 1808 den Gerichtsärzten die Aufsicht über die Schulhäuser ihres Bezirkes übertragen, aber selten wirklich von ihnen ausgeübt.

entgegengestellten Thesen des Stadtschulrats Bertram der Gedanke laut: die Lehrer in der Schulhygiene zu unterrichten und ihnen die hygienische Beaufsichtigung der Schule zu übertragen.

Mit Recht machen gewifs die Ärzte ihre Mitwirkung geltend für den Erlafs von Normativbestimmungen für Schulen; sie mögen Verhaltungsbestimmungen geben betreffs ansteckender Krankheiten; sie mögen bei der Gestaltung der allgemeinen Lehrpläne ein Wort mitreden; zu wünschen ist geradezu, dafs sie dem vielfach nervös machenden Prüfungswesen auf Universitäten und Schulen (vergl. v. Kerschensteiner, Reform des bayerischen Mittelschulwesens S. 21/2) grofse Aufmerksamkeit zuwenden; Revision der äufseren Einrichtungen ist ihre eigentliche Aufgabe; aber der innere Gang des Unterrichts sollte ihrer aktiven Teilnahme ganz verschlossen bleiben; indes würde auch hier eine Ausnahme zu machen sein, wo der Arzt geradezu als rettender Engel vom Lehrer begrüfst werden müfste: erwünscht ist nämlich das Eingreifen des Arztes einmal bei der Aufnahme der Schüler in höhere Schulen, damit er mit psychologischem Scharfblick psychisch minderwertige Elemente ausscheide; sodann auch auf höheren Stufen in Fällen, wo sich geistige Minderwertigkeit von Schülern herausstellt; diese werden oft wegen sonst unanstöfsigen Benehmens, guten Willens zur Schule und der Fürsprache der Eltern zur Qual der Lehrer, zu Spott und roher Verhöhnung der unverständigen Mitschüler als eine ewige Klassenplage mitgeschleppt; hier müfste der Lehrer, dessen Auge für solche Zwecke durch hygienische Studien geschärft werden mufs, mit sachverständigem Blick diese Elemente erkennen, den Arzt zu Rate ziehen — dieser darf nicht periodisch im Unterricht erscheinen, sondern nur auf Ruf des Lehrers resp. Leiters der Schule — und mit dessen Hilfe event. die Ausscheidung bewirken.

In diesem Mafse an die Medizin Konzessionen machend, vermag die Schule überspannte Forderungen der Ärzte zu bekämpfen und hat sie mit Erfolg bekämpft. Das beweisen die auf dem internationalen hygienischen Kongrefs in Wien 1887 angenommenen Thesen, die eine bedeutende Einschränkung der Cohnschen Anforderungen bilden; hier lauten die wichtigsten Stellen: »In jedem Schulaufsichtskörper mufs, wo und sobald ein Arzt vorhanden ist, derselbe Sitz und Stimme haben; Mittel (die den Ärzten zu Gebote stehen) sind teils Gutachten, teils periodische Schulinspektionen unter Zuziehung der Schulvorsteher, besonders auch während des Unterrichts.« Hier müfste doch besser gesagt sein, dafs der Arzt nur auf Ruf von seiten der Schule am Unterrichte teilnehmen darf (s. o.). Selbst in Ungarn, wo die

Regierung gewifs grofses Entgegenkommen gegenüber den ärztlichen Forderungen gezeigt und Schulärzte (s. u.) in den Lehrkörper der Schule aufgenommen hat, ist man doch nicht so weit gegangen, ihnen in pädagogischen Fragen auf Konferenzen Stimmrecht zu geben: nur wo der Direktor hygienische Gesichtspunkte anerkennt, sind sie stimmberechtigt. Allerdings sind die Ärzte dort damit nicht zufrieden, sondern wollen in allen innerpädagogischen Angelegenheiten mitwirken, s. E. Tauffer, »ärztl. Bericht üb. d. hygien. Verhältnisse der Kgl. ungar. Staatsoberrealschule in Temesvár während des Schuljahres 1887/8« bei Kotelm. 2, S. 117.

In neuerer Zeit nun, wo die Forderung hygienischer Belehrungen an die Schule gestellt wird und zum Teil vom Staate anerkannt ist, sind natürlich die Ärzte bei der Hand, sich auch hier einzudrängen. So fungieren in Ungarn an den Mittelschulen Ärzte als Inspektoren und zugleich als Professoren der Hygiene. So erteilte schon 1891 in Radantz in der österreichischen Bukowina ein vom Unterrichtsministerium angestellter Arzt an der dortigen gewerblichen Fortbildungsschule hygienischen Unterricht (Kotelm. 4, 309); 1891 wurde auch vom österreichischen Ministerium der hygienische Unterricht an Volksschullehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten Ärzten übertragen (Kotelm. 4, 258 ff.).

Bei uns in Preufsen aber weisen die 1892er Lehrpläne den Unterricht in der Hygiene an höheren Lehranstalten den naturwissenschaftlichen Lehrern zu; von wem aber sollte er auf der Volksschule erteilt werden? In Amerika leiten die temperance-education die Lehrer an den primary und grammar schools, denen auf ihren Seminaren angeblich eine bessere naturwissenschaftliche Ausbildung zu teil wird als bei uns. Aber auch für uns treten manche Ärzte, indem sie die Schularztfrage mit der Frage des hygienischen Unterrichts verbinden, für Leitung des Unterrichts durch pädagogisch gebildete Schulärzte ein, pädiatrische Pädagogen, Mittelglieder zwischen Arzt und Lehrer. Dem treten Schulmänner entgegen, teils mit dem Hinweis auf die grofse Zahl der dann für die Schulen nötig werdenden Ärzte — mindestens einer für jede — teils damit, dafs, wenn Kinder den Belehrungen folgen können sollen, wohl auch eine ausreichende Vorbildung der Lehrer in Anatomie, Physiologie, Biologie und Hygiene sich erreichen lasse.

IV. Form und Methode der Darbietung.

Über die Form der Darbietung der schulhygienischen Belehrungen herrscht Meinungsverschiedenheit.

Klar ist, dafs wir den Schülern auch hier wie in allen Gebieten keine wissenschaftlichen Werke in die Hand geben können. Ist doch auch ein selbständiger, wissenschaftlicher Unterricht in der Hygiene bei uns durch die Lehrpläne und Schulverhältnisse ausgeschlossen. Ein solcher wird dagegen in Ungarn seitens der Schulärzte in der VII. Klasse (d. i. unserer Ober-Secunda) in wöchentlich 2 Stunden erteilt: vergl. Eugen Tauffers ärztl. Bericht etc. bei Kotelm. 2, 115 ff. Nach genanntem Bericht wird dort synthetische Vortragsweise und experimentelle Methode verbunden und umfafsten z. B. die Experimente 1887/88 die Methoden, durch die man die Fälschungen der Nahrungsmittel und die Infektion des Wassers erkennt. Dies und die Angabe, dafs mit den Schülern auch auf hygienischen Exkursionen Fabriken besucht und auf gesundheitliche Einrichtungen hin besichtigt wurden, beweist schon, dafs die Schüler dort in einer unserer Tradition fremden Weise mehr als Studenten betrachtet werden. Andere Wege müssen bei uns eingeschlagen werden.

Auf der dritten Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen (VII, S. 89) war eine Anstalt dafür, dafs Schriften über Gesundheitslehre in die Schülerbibliotheken aufgenommen werden sollen, und der Hauptreferent war nicht dagegen; auch teilt Retzlaff a. a. O. S. 10 mit, dafs in Pyritz die Bücher von Schreber »ärztliche Zimmergymnastik« und von Angerstein und Eckler »Hausgymnastik für Gesunde und Kranke« in den Klassenbibliotheken sich befinden; aber es ist zu bedenken, dafs, wo kein obligatorisches Lesen und Lernen gefordert wird, sich kaum viel erreichen läfst. Auf der genannten Direktoren-Versammlung macht der Direktor des Nordhausener Real-Gymnasiums den Vorschlag, auf Gesundheitspflege bezügliche Darstellungen in die deutschen Lesebücher einzufügen: Diesen Vorschlag halte ich, abgesehen von der schon von dem Referenten jener Versammlung hervorgehobenen Schwierigkeit, auch formell musterhafte Stücke der Art zu finden, deshalb, soweit es sich um höhere Schulen handelt, für verwerflich, weil nach meiner Ansicht ein deutsches Lesebuch für höhere Schulen nur litterarischen und vaterländischen Zwecken dienen mufs; für die Volksschule ist der Gedanke nicht übel, da hier das Lesebuch aus praktischen Gründen mehr encyklopädischen Charakter hat. (Leider! D. H.)

Hier sei mir ein historischer Exkurs gestattet. Schon im vorigen Jahrhundert trieb die bitterste Notwendigkeit dazu, das in Schmutz und Unwissenheit vorkommende niedere Volk über gesundheitliche Dinge zu belehren: vergl. Eberhard von Rochow in »Geschichte meiner Schulen«: kam doch die niedere Masse damals, gerade wie heute

russische Bauern, aus Dummheit in Epidemieen lieber elendiglich um oder lief lieber Quacksalbern, klugen Frauen und Wunderthätern[1]) in die Hände, als dafs es selbst unentgeltlich gebotene Medizin einnahm und umsonst zur Verfügung gestellte ärztliche Hilfe benutzt hätte. Schon der bekannte Eberhard von Rochow nahm in seinen 1772 erschienenen »Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute« an 15. Stelle einen Abschnitt auf: »Von den Mitteln, die Gesundheit zu erhalten« und einige Vorschläge, die verlorene Gesundheit wiederherzustellen, er zuerst hat auch in sein Lesebuch für Landschulen, betitelt »Der Bauernfreund« (1776, wiederholt als »der Kinderfreund«) Unterweisungen aus der Gesundheitslehre in verschiedenen Formen aufgenommen. Da sind Stücke, welche die Belehrung als eine direkte, als Anweisung und Gebot geben: so No. 2, 44, wo unter dem Titel »Von den Mitteln Totscheinende zu retten« Anweisungen für Wiederbelebungsversuche an Erhängten, Ertrunkenen, Erstickten, Erfrorenen und Ohnmächtigen gegeben werden; in No. 2, 45 werden die Kennzeichen des wirklichen Todes zum Unterschiede vom Scheintode[2]) gelehrt. Worauf es mir aber hier mehr ankommt, das ist, dafs Rochow auch indirekt durch kleine typische Erzählungen, die unterhalten sollen, an Exempeln, also echt pädagogisch belehrt: so in der der Quacksalberei und Inanspruchnahme von weisen Frauen und Marktschreiern entgegenarbeitenden kleinen Erzählung 1, 53 »der ordentliche Kranke«; ähnlich in 2, 38 »die schädliche Cur«; 39 »der gute, aber nicht geglaubte Rat«; in Nr. 42; in Nr. 2, 37, wo die schlimmen Folgen einer vernachlässigten Erkältung geschildert werden; in 2, 41 werden einige Hausmittel empfohlen. Auch die Form des Dialogs wird Rochow eine pädagogische Handhabe, so in dem die Blatternimpfung empfehlenden Stücke Nr. 43; sanitäre Belehrungen über Wohnverhältnisse bietet die Schilderung des »ordentlichen Dorfes« 2, 58. Allenthalben, auch in die kleinen, sonstiger unterhaltenden Belehrung dienenden Erzählungen findet sich manche gute Gesundheitsregel eingestreut: z. B. in Nr. 1, 12 »von Spielen und Vergnügungen«: »Wenn die Knaben Ball schlugen oder Kegel schoben oder um die Wette liefen oder ihre Stärke versuchten, dann zogen sie ihre Kleider aus, um sie zu schonen; sobald sie aber aufhörten zu spielen, dann

[1]) Vergl. z. B. Berlinische Monatsschrift, hrsg. v. Gedike & Biester, 1783, Bd. I, 348 ff. über einen »Monddoktor« in Berlin, ebenda IV, 441 über einen andern Wunderdoktor in Berlin; es ist ja die Zeit der Gassner, Mesmer und Konsorten.

[2]) Ein damals besonders gewürdigter Punkt, wie die Kapitel 2—5 von Beckers gleich näher zu besprechendem Not- und Hilfsbüchlein zeigen.

zogen sie ihre Kleider wieder an, um sich nicht zu erkälten«; ebenda: »Es ist Weisheit, Vergnügungen und Erholungen des Gemüts zu suchen, um desto gesunder und munterer die eigentlichen Geschäfte treiben zu können«; vergl. in 2, 39: »Laſst alle Tage frische Luft durch die Fenster in die Stuben«.

Ähnliche belehrende Lesestücke boten auch andere Lesebücher: so H. G. Zerrenners Lesebücher, so F. P. Wilmsens deutscher Kinderfreund, worüber C. Hoffmann in seinem Lehrbuch der Schulgesundheitspflege S. 95. Am meisten aber ist die Absicht, das prodesse zu vermitteln durch ein delectare durchgeführt in dem Volkslesebuche des bekannten Genossen Basedows und Salzmanns am Philanthropin: Rudolf Zacharias Becker »das Not- und Hilfs-Büchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauergeschichte des Dorfes Mildheim«, 2 Teile, Gotha 1787 (neue Ausg. 1825). Hier wird in dem Rahmen einer Erzählung der Begebenheiten des Dorfes Mildheim, die, um zu fesseln und so zu belehren, sich selbst nicht scheut gruselige Sachen zu schildern (wie Kap. II: von der scheintot begrabenen Frau v. Mildheim), die auch, um recht volkstümlich zu wirken, mit veranschaulichenden Holzschnitten im Geschmacke der Zeit ausgestattet ist, eine umfassende Belehrung des Landvolkes über alle möglichen Pflichten und Aufgaben und allerlei Lebensweisheit geboten: die Weisheit aber strömt aus der reichen Quelle, genannt »Not- und Hilfsbüchlein«, das der neue Herr v. Mildheim von der Universität mitgebracht hat und der Herr Pastor dem Volke auslegt. Die Lehren dieses Buches selbst wieder werden nicht in einfacher kategorischer Form erteilt, sondern mit erzählendem Beiwerk ausstaffiert. »Alles mit glaubhaften Historien und Exempeln bewiesen und mit Bildern gezieret«, heiſst's auf dem Titel. Da sind denn auch in dieser Weise zahlreiche Gesundheitsregeln verarbeitet und die Form, die ihnen gegeben ist, bezeichnet einen gewaltigen Fortschritt gegen Rochow, wobei allerdings in Betracht kommt, daſs das Buch für erwachsene Bauern geschrieben ist. So stehen in Kapitel 4 und 5 des ersten Bandes Maſsregeln gegen das Begraben Scheintoter, in Kap. 6 Lehren über die Wiederbelebung Erfrorener. Zwei Abschnitte sind den Belehrungen über Nahrung, Kleidung, Wohnung, Körperpflege, Verhalten bei Krankheits- und Unglücksfällen aller Art gewidmet. Und manches Stück, wie das vom Koch- und Trinkwasser, vom Branntwein und dessen Nutzen oder Schaden, von der Wohnung könnte, modernisiert, mit besseren Abbildungen versehen und den neueren hygienischen Forderungen gemäſs bearbeitet, recht gut in Volksschullesebücher eingereiht werden: es würde von den Kindern lieber angenommen werden als trockene An-

weisungen und Regelsammlungen. Die Gesundheitslehren BECKERS riefen, wie das dem 2. Bande angefügte »Verzeichnis der in der Mildheimischen Schul- und Gemeindebibliothek befindlichen Bücher« ausweist, eine den Schulmeistern empfohlene »Mildheimsche Gesundheitslehre« von Dr. DAN. COLLENBUSCH (3 Teile, Gotha 1799—1801) hervor.

In derselben Zeit wie diese unterhaltendbelehrenden Darstellungen der Gesundheitslehren entstanden ja populäre gesundheitliche Unterweisungen in reicher Zahl, zum grofsen Teil auf das Landvolk Bezug nehmend. Ich nenne hier einige Titel von solchen, deren Form kein Interesse erweckt:

BRAUN, Der Arzt in der Not für verständige Männer auf dem Lande, Gotha 1818.

PAULIZKY, Anweisung zu einer vernünftigen Gesundheitspflege für Landleute, 6. Aufl. Giefsen 1818.

RÖVER, Populäre Diätetik oder leicht fafsliche, für Jedermann verständliche Darstellung der erprobtesten Regeln und besten Mittel, die Gesundheit gegen schädliche Einflüsse zu sichern, Magdeburg 1823.

J. M. SCHOLAND, Die vorzüglichsten Regeln zur Erhaltung der Gesundheit im allgemeinen, sowie der Augen, Zähne und Haupthaare im besonderen, Magdeburg 1831. In der Vorrede wird die Hoffnung ausgesprochen, dafs auch Schülern beim Eintritt in das bürgerliche Leben dies Buch vom Lehrer in die Hand gegeben werde. Die Belehrungen selbst sind leichtverständlich geschrieben und oft in adhortative Form gekleidet; der Ton ist nicht trocken, oft sogar schwungvoll und mit poetischem Zierrat geschmückt.

Eine Art Gewerbehygiene: ALOYS MAIER, Die Gesundheits-Gefahren der Handwerker, Salzburg 1811.

Der im vorigen Jahrhundert, wie wir gesehen haben, realisierte Gedanke, hygienische Belehrungen in die Volksschullesebücher aufzunehmen, tauchte in den 70er Jahren unseres Jahrhunderts wieder auf. Zuerst 1877 in KARL FISCHERS »Volks-Gesundheitspflege und Schule« s. u. S. 377 Anmerkg. Dann beschlofs die vom österreichischen Unterrichtsminister im Jahre 1887 einberufene Kommission zur Beratung der Umgestaltung des im k. k. Schulbücherverlage herausgegebenen deutschen Volksschullesebuches: »In das Volksschullesebuch haben auch Lesestücke über die Grundsätze der Gesundheitslehre in einer dem kindlichen Alter von 6—12 Jahren fafslichen Form Aufnahme zu finden.« So nahm sich der niederrheinische Verein für öffentliche Gesundheitspflege des Gedankens an und erliefs ein Preis-

ausschreiben für geeignete Aufsätze aus dem Gebiete der Gssundheitslehre für Volksschullesebücher: 33 Aufsätze der Art wurden mit Preisen bedacht und 1880 bei Du Mont-Schauberg in Köln gedruckt. Die Verfasser sind überwiegend Pädagogen, Lehrer an Seminarien, Volksschulen und Realanstalten, zum kleineren Teil Ärzte. Unter ersteren nenne ich H. Herold, der auch selbständig 1890 zu Münster i. W. in einem Buche »Gesundheit und Jugend; kurze Erzählungen zur Förderung der Gesundheitspflege« den Versuch gemacht hat, in Form unterhaltender Erzählungen die Lehren der Hygiene dem schlichten Verstande mundgerecht zu machen, Julius Kirchhoff, der bereits 1885 (Leipzig)[1]) eine »Gesundheitslehre in Schulen« veröffentlicht hat, Peter Klauke mit 3 Aufsätzen »Das Atmen«, »Die Haut und ihre Pflege« und »Die Zähne und ihre Pflege«, die sich wiederholt finden in dessen »Gesundheitslehre für Schulen« (Düsseldorf 1892). Verschiedene Darstellungsmethoden finden hier Verwendung, teils die durch unterhaltende Erzählung belehrende (Nr. 4, »Edward Jenner, der Wohlthäter der Menschheit« erinnert an die im vorigen Jahrhundert bei R. Z. Becker, Faust u. a. beliebte Art, worüber oben). Selbst die Briefform ist benutzt in Nr. 32 »Eine Lebensrettung«.

Den eigentlichen Nachwuchs jener Lesestücke der Schullesebücher bilden Regelsammlungen, teils in der Form trockener Mitteilung, teils in der Form der Katechese. Indes ist dabei das Bedürfnis, die Lehrer oder Zöglinge auf eine breitere Basis der Gebote und Verbote zu verweisen, unabweisbar. Das einzig Richtige wäre natürlich, diese Basis zu schaffen durch anatomisch-physiologische und überhaupt naturwissenschaftliehe Belehrungen. Aber die Menschen haben es sich leichter gemacht: Wie vor alters der weise Moses seinen hygienischen Regeln — und wie treffliche finden sich darunter; gilt nicht unum pro multis, 5, 22, 8 »Wenn du ein neu Haus bauest, so mache eine Lehne darum auf deinem Dach, auf dafs du nicht Blut auf dein Haupt ladest, wenn jemand herab fiele« noch heute? — wie Moses seinen Regeln bei dem ungebildeten Volke Autorität verschaffte, indem er sie mit einem theologischen Mäntelchen behängte, so verweisen im vorigen Jahrhundert die Aufsteller populärer Regeln gern auf die biblischen Aussprüche: so das kuriose Buch des bekannten Arztes und Professors

[1]) Dies Buch mit beständiger Korrespondenz zu desselben Verfassers »Anthropologie« (2. Aufl. 1881) behandelt recht klar und volkstümlich Ernährung, Atmung, Hautthätigkeit, Pflege der Sinne u. a.; es würzt seine Darstellungen dem volkstümlichen Geschmack entsprechend, wo es angeht mit volkstümlichen Wendungen und unterhaltenden Exempeln.

FRIEDRICH HOFFMANN, Gründlicher Unterricht, wie ein Mensch nach den Gesundheitsregeln der heil. Schrift etc. sein Leben und Gesundheit lang konservieren könne etc., hrsg. v. GEORG FRIEDRICH REINMANN, med. cand., Ulm 1722. Ebenso

CHRISTIAN GOTTLIEB TROPPANEGERS Gründlicher und kurzgefafster Unterricht, wie sich ein Mensch nach Anweisung der aus heiliger göttlicher Schrift gezogenen diätetischen Regeln bey guter Gesundheit erhalten kann, Halle, s. a.

Keine solche Autorität rufen an die »Gesundheitsregeln, von vornehmer Hand aufgesetzt«, 2. Aufl. 1757.

Dagegen spielen Verweise auf die Bibel wieder eine grofse Rolle in dem

»Gesundheits-Katechismus« von Dr. B. CHRISTOPH FAUST, Hof-Leibarzt in Bückeburg, der schon danach zu urteilen, dafs er 1830 (Leipzig) die 11. Auflage erlangte, und nach den direkten Angaben des Vorwortes dieser Auflage (S. IV), die gröfste Wirkung geübt hat und in vielen Knaben- und Mädchenschulen eingeführt worden ist. Dazu erschien 1796 (Hamburg) eine Art Ergänzung: J. C. MÖLLER, Vorübungen der Gesundheitslehre; Gespräche mit Kindern über die wichtigsten Teile des menschlichen Körpers.

In der Form ist FAUSTS Buch ganz dem LUTHERschen Katechismus mit Fragen des Lehrers und Antworten des Schülers nachgebildet, wie schon ROCHOW in seinem Kinderfreund z. B. 2, 72 die Katechese zur hygienischen Belehrung verwendet hatte. Auch sonst macht sich FAUST Methoden ROCHOWS und BECKERS zu nutz: so bietet er einen Holzschnitt, darstellend ein Mädchen in weitem Kittel, der Unterarme, Hals und Unterschenkel freiläfst und freies Ausschreiten gestattet, mit der Unterschrift: »Wie das vorstehende Kind gekleidet ist, sollten alle Kinder sowohl männlichen als weiblichen Geschlechts vom 3. bis zum 10. Jahr gekleidet sein«. Wie BECKER und ROCHOW sucht FAUST zu interessieren durch allerlei geschichtliche Mitteilungen, z. B. über die Anfänge der Branntweinbrennerei, der Sitte des Tabakrauchens; ein Beispiel:

Frage: »Welches war der unvergefsliche Tag, an welchem EDUARD JENNER die ersten Kuhpocken einimpfte?

Antwort: der 14. Mai im Jahre 1796.

Frage: Sollten alle Völker diesen Tag feiern?

Antwort: ja, alle Völker sollten den 14. Mai heilig halten und Gott für die Kuhpocken und die Errettung von den Blattern danken.«

Die Darstellung besitzt eine wahrhaft pastorale Breite, ist oft trivial und bietet viel Überflüssiges, man mufs sagen, ein Kind, das

solch einen Katechismus auswendig lernen müfste, würde dadurch allein an seiner Gesundheit schwer geschädigt. Zudem ist unserer Anschauungsweise natürlich mit der hier geübten Verquickung von Naturlehre, Ethik und Religion nicht gedient, wenn es z. B. S. 9 heifst:

Frage: »Womit könnt ihr es beweisen, dafs der Mensch gesund seyn müsse?

Antwort: Durch die dem Menschen gegebene Bestimmung, die Erde zu bearbeiten und durch Arbeit sich sein Brot zu verdienen, 1. Mos. 3. 19.«

Eine Probe belehre über die Art der Formulierung und zugleich über den Verfasser: S. 7/8.

Frage: »Sollte der Mensch auch in seiner frühen Jugend schon über den Wert des Lebens und über die Mittel, dasselbe so lange als möglich ist zu erhalten, belehrt werden?«

Antwort (Wie leicht erfolgt hier die Antwort auf die grofse Streitfrage unserer Tage): »Allerdings; denn sonst kann er sich ja seines Lebens nie recht freuen und nie so nützlich durch dasselbe werden, wie er nach dem Willen seines Schöpfers seyn soll.«

Frage: »Wie kann man also von einem Menschen mit Recht sagen, der sich bemüht seine Mitmenschen mit dem hohen Werte des Menschenlebens bekannt zu machen?«

Antwort: »Er macht sich verdient um sie.«

Frage: »Wenn er nun gar ein Buch verfertigt, aus dem die Kinder schon in der Schule erkennen könnten etc.«

Antwort: »er wäre der gröfste Wohlthäter.«

Lehrer: »Kinder, ein solcher Wohlthäter der Menschheit würde der Mann, der den grofsen Gedanken hatte und auch glücklich ausführte, ein Schulgesundheitskatechismus zum Gebrauche in den Schulen auszuarbeiten. Er heifst Bernhard Christoph Faust.«

Frage: »Verdienen aber seine Belehrungen unser ganzes Zutrauen?«

Antwort: »Ja, denn er selbst ist ein berühmter Arzt, den seine Fürstin Juliana von Schaumburg-Lippe besonders dazu aufforderte, ein solches Buch für die Schulen ihres Landes zu schreiben.«

Genug! Es ist eine Pein zu sehen, wie hier ein umfangreiches Material in die enge Form von Frage und Antwort hineingeprefst wird; eine Pein war's auch für die Schüler und Lehrer, die Nahrung in solchen vorgekauten Bissen zu geniefsen oder zu verabfolgen. Dies und das zu-Viel Fausts veranlafsten einen Unbekannten, der aber doch neben Tissot, Unzer und Hufeland auch auf Faust fufst, im Jahre 1800 eine neue Gesundheitslehre für alle Stände; ein Lese- und

Lehrbuch zum Gebrauch in Schulen erscheinen zu lassen (Berlin, Fr. Maurer). Dies Buch giebt die Anweisungen und Belehrungen ohne die Form der Frage und Antwort. Aber es kann einer breiteren Basis (vergl. oben) nicht entbehren: zur Erläuterung der Paragraphen verweist es auf Beispiele, die sich finden in Rochows Kinderfreund, Beckers Not- und Hilfsbüchlein, Zerrenners Volksbuch, Müllers Exempelbuch zum Gesundheitskatechismus, auf »die Schule der Erfahrung für alle, denen Zufriedenheit, Leben und Gesundheit wert sind« (Berlin, Maurer, 1799).

Eine Haupttendenz des Buches ist natürlich wie bei allen Genannten der aufklärerische Kampf gegen den Aberglauben (Vorrede S. 8), gegen den Glauben an Gespenster (§ 128), Quacksalber, Besprechen, Behexen, Universalmittel, Arkana, das Büfsen der Rose u. dergl. (s. Kap. XVIII; § 205). Wenn sich nun auch allerlei Altfränkisches-Triviales, viel nicht zur Sache gehörige Teleologie, manches Wunderliche, auch manches heute als falsch Erkannte (z. B. in Kap. III, § 14 »Reine unvermischte und ungekochte Milch . . . sind zuträgliche Speisen für kleine Kinder) findet, so ist doch der Eifer und Fleifs, mit dem hier alle Gebiete: Luft, Nahrungsmittel, Getränke, Tabak[1]), Schlaf[2]), ansteckende Krankheiten, Hilfe in Unglücksfällen etc., umspannt werden, in hohem Grade löblich.

Es ist ja ein naheliegender Gedanke, einfach kategorische Sätze oder Regeln aufzustellen, die die Schüler zu memorieren haben. Es ist aber von vornherein klar, dafs eine solche Zusammenstellung zahlreicher Einzelsätze ein buntes Gericht vorstellen wird, das zumal da bei dieser Form eine Begründung nur etwas eingehender Art nicht möglich ist, aus pädagogischen Gründen Bedenken erregen mufs, wie denn auch schon auf der dritten Direktoren-Versammlung der Prov. Sachsen 1880 (S. 89) der Referent sie verwarf. Auf der höheren Schule wird mit Recht von dieser wenig fördernden Art abgesehen, da ja hier die Möglichkeit gegeben ist, dafs die Schüler aus dem vorzuführenden Organismus des Menschen selbst die Regeln ableiten, sich von ihrer Berechtigung überzeugen, die Einsicht in Wollen, das Wollen in Vollbringen umsetzen, wie treffend Retzlaff im 94er Pyritzer

[1]) Dem Tabak gegenüber ist der Verfasser weder Temperenzler noch einseitiger Freund, gerade wie das vom Kaiserl. Gesundheitsamt herausgegebene Gesundheitsbüchlein § 98; ja er gesteht Nr. 85 zu: »In engen Zimmern, wo viele böse Dünste sind, bei feuchter Luft und bei ansteckenden Krankheiten ist das Tabakrauchen nicht ohne Nutzen.«

[2]) Da hat der Verfasser noch die alte Regel, § 99: »Mit 6—7 Stunden Schlaf kann sich der gesunde, kraftvolle Mensch begnügen.«

Programm S. 6 ausführt. Indes mufs man doch sagen, dafs für einen grofsen Teil der Volksschulen, besonders Landschulen aufser der schon besprochenen Art, bezügliche belehrende Stücke in die Lesebücher[1]) aufzunehmen, keine andere Art der Darstellung in Betracht kommt, da hier fast jede Art von Anschauungsmitteln und höheres Verständnis fehlt. Nur für solche Anstalten dürfte sich das blofse Memorieren solcher Regeln empfehlen. Doch kann auch hier, wie uns C. Hoffmann in seinem Lehrbuch der Schulgesundheitspflege S. 97 darlegt, eine gewisse Basis für die Regeln geschaffen werden durch viererlei Art einfachster, leicht zu beschaffender Anschauungsmittel: a) den eignen Körper des Kindes (doch hat das seine pädagogischen Bedenken); b) die Organe geschlachteter Tiere, wie Gänse, Kälber, Schweine; c) schematische Zeichnungen des Lehrers an der Wandtafel; d) Abbildungen im Lesebuch, wie sie bereits das von Gabriel und Supprian bietet (s. das Nähere bei Hoffmann a. a. O.). Ich verweise noch ferner auf die in neuester Zeit aufgekommenen, billigen zerlegbaren Abbildungen der inneren Teile des Menschen, wie sie z. B. Theodor Eckard geliefert hat. Ich glaube also, Retzlaff a. a. O. S. 8 hat nicht ganz recht, Regelsammlungen dieser Art, wie sie z. B. der Berliner Lehrerverein herausgegeben hat, für den Unterricht völlig zu verwerfen, weil die losen Sätze nicht aus vorangeschickten allgemeinen Grundsätzen hergeleitet werden, da eben manche Schulen so niederer Art sind, dafs hier füglich nicht mehr geboten werden kann. So hat denn schon 1877 Karl Fischer in der Schrift »Volksgesundheitspflege und Schule«[2]) einen Katechismus für Zöglinge der Volksschule herausgegeben. Originell ist der Vorschlag Retzlaff (S. 8), den Regeln die Form gereimter oder ungereimter kurzer Kernsprüche zu geben nach Art derer, die schon im Munde des Volkes sind, z. B. »nach dem Essen sollst du stehn oder 1000 Schritte gehn«. Indes sehe ich nicht,

[1]) Sieh darüber C. Hoffmanns Lehrbuch der Schulgesundheitspflege, S. 96.

[2]) In Fr. Holtzendorffs deutschen Zeit- und Streitfragen, Berlin 1877, hier tritt Fischer dafür ein, dafs die Gesundheitslehre in Schulen jeder Art für beide Geschlechter eingeführt werde. Und zwar geht er so weit, dafs er die Belehrungen mit dem 6. Jahre begonnen wissen will und zwar deshalb, damit die Schule schon frühe Gelegenheit habe, zu kontrollieren, ob auch nach den Regeln der Hygiene gelebt wird. Für diesen elementaren Unterricht auf der Volksschule will Fischer Anschlufs an das Lesebuch, an den naturkundlichen, den Anschauungs- und Religionsunterricht, welch letzterer auch von Hoffmann a. a. O. S. 101 als ein Hauptmittel gegen Verwüstung des Körpers angepriesen wird. Auch verlangt Fischer einen kurzen Leitfaden und stellt ein Muster eines solchen auf, in dem ähnlich wie bei Faust die Form der Katechese angewandt und auch wie dort Bibelsprüche aus Jesus Sirach nicht vermifst werden.

wie der obige von RETZLAFF selbst vorgebrachte Einwand gegen zusammenhangslose Regeln nicht auch hier zutreffen soll. Übrigens hat bereits ROBERT KESSLER in seiner für einfache Volksschulen verfaſsten »kurzen Gesundheitslehre« (Langensalza, Herm. Beyer & Söhne 1890, 3. Aufl.) diese Art von Regelfassungen: z. B. »Ein voller Bauch studiert nicht gern«, »nach dem Essen sollst du ruhn oder auch ein Schläfchen thun«, »Wer trinkt ohne Durst und iſst ohne Hunger, der stirbt noch als Junger« u. a. Ja schon 1885 bietet JULIUS KIRCHHOFF in seiner »Gesundheitslehre für Schulen« einen Paragraphen von Gesundheitssprüchen, z. B. »Iſs, was gar ist; Trink, was klar ist«, zur Atmung: »Atme tief, atme rein! Geh' oft in den Wald hinein!«, zur Hautpflege: »Reinlichkeit ist halbe Gesundheit«; »Kopf kühl, Füſse warm, machen den reichsten Doktor arm«; zur Haltung: »Gerade sitze, Rückgrat stütze!« Wenn sie, wie die letzten greifbar sind, sind solche gut; zweifelhaft aber bleibt ihr praktischer Nutzen, wenn sie so allgemein gehalten sind wie: »Die Sinne sind des Geistes Thor, sie abzustumpfen sieh' dich vor!« Ich nenne noch: P. B. SEPP, Wichtige Gesundheitsregeln, nicht bloſs den Schülern, sondern auch den Eltern und treuen Pflegern der Jugend gewidmet, (Augsburg, 2. Aufl. 1892, kl. 8°) und K. H. VOGEL, Gesundheitsregeln für Schüler in Volksschulen, Spandau 1888, 8°). Das Bekannteste in Hinsicht auf Zusammenstellungen kurzer hygienischer Regeln ist: »Gesundheitsregeln für die Schuljugend«, zusammengestellt von der Hygienesektion des Berliner Lehrervereins, Berlin, W. Iſsleib. Schon vor mehreren Jahren hat die rührige hygienische Sektion des genannten Vereins Regeln über die richtige Schreib- und Lese-Sitzhaltung aufgestellt und in vielen tausenden von Exemplaren als Vordruck in Schreibheften und Diarien verbreiten lassen. Diese Sätze über Sitzhaltung mit einer Illustration bilden Abschnitt V der »Gesundheitsregeln«. In 45 kurzen Regeln wird in 5 Abschnitten behandelt: I. Die Pflege des Körpers. II. Die Pflege der Atmungswerkzeuge. III. Die Pflege der Augen. IV. Der Ohren. V. »Wie sollst du dich zu Hause zum Schreiben und Lesen setzen?« Bearbeitet und erweitert worden sind diese Regeln des Berliner Lehrervereins in Norwegen von M. K. HÅKONSON-HANSEN als »Grundtraekkene of sundhetslaeren, sundhetsregler for Skoleborn og skoleunydom, Drontheim 1892 s. KOTELM. 6, 59 ff. Diese Regeln sind schon in zahllosen Exemplaren verbreitet; auch ins Ungarische übersetzt, desgl. vollständig in REINELTS Lesebuch für österr. Volks- und Bürgerschulen (Tempsky-Prag; s. KOTELM. 4, 40/1) aufgenommen. (Schluſs folgt.)



B Mitteilungen

1. Zur historischen Stellung Dörpfelds

(Schlufs)

Die Hoffnung auf irgend einen Fortschritt wenigstens in moralischen Angelegenheiten, kann ohne solchen Wechsel gar nicht bestehen. Auch Mager, der nach Rifsmann »ein umfassenderer und freierer Geist« als Dörpfeld war, hat eine entscheidende Wendung von Hegel zu Herbart gemacht.[1])

Eine Abwehr erfordert endlich auch die Behauptung Rifsmanns, Dörpfeld sei »konservativ« gewesen, wenn auch »nicht streng nach der Parteischablone«; wenigstens sei er dem Liberalismus nie völlig gerecht geworden. Mit demselben Rechte könnte der »Konservative« sagen, Dörpfeld sei ihm nie völlig gerecht geworden, und es ist auch oft genug geschehen.[2]) Aber die Anwendung dieser Parteinamen ist hier überhaupt unnötig. Dörpfeld hat von jeher seine pädagogischen Forderungen nicht kurzerhand auf Parteiprogramme, sondern auf die Natur der Sache selbst gegründet und als solche vertreten, die jeder an seinem Teile fördern soll und von seiten anderer fördern lassen soll ohne Rücksicht auf die Parteistellung, die er in anderen Angelegenheiten etwa einnimmt oder einnehmen mufs. Die deutsche Reichseinheit war einst auch nur ein Parteiziel, heute ist sie es in dem damaligen Sinne nicht mehr. Darum hat er in dem Anhange der Leidensgeschichte über die Parteien nicht etwa »ganz unnötigerweise seinem Herzen Luft gemacht«. Es ist vielmehr ein volles Verständnis für die Hauptgedanken dieser Schrift erst zu gewinnen, wenn man einen Standpunkt über allen Parteien und Ereignissen zu gewinnen trachtet. Ein Verhältnis zu den Parteien ergiebt sich natürlich immer, sobald es sich nicht mehr um Entscheidung der Frage, sondern um Durchführung der Entscheidung handelt. In dieser Hinsicht meinte Dörpfeld, dafs von den Liberalen allein »eine Bewegung zur Reform der Schulgesetzgebung zu

---

[1]) Sie erfolgte hauptsächlich auf Veranlassung des Werkes von Franz Exner: Die Psychologie der Hegelschen Schule (1843). Damals sagte Mager: »Nun habe ich lange genug bei den Hegelianern die Schweine gehütet.« Päd. Stud. 1883, 4. Heft, S. 25.

[2]) Vgl. den zweiten Beitrag zur Leidensgeschichte.

hoffen ist«.[1]) Zum richtigen Begriffe des Liberalismus gehört doch das Verständnis für das »Prinzip des Selfgovernments« (ebenda) und, wenn es an die Ausführung geht, der ehrliche Wille, dazu zu helfen. In diesem Sinne spricht er selbst von »gelehrten liberalen Schulmännern (wie Dr. Mager, Dr. Langbein, Dr. Hollenberg, Dr. Ziller etc.), die seit 25 Jahren in dieser Richtung vorgearbeitet haben« (S. 77). Darnach ist auch die Behauptung schief, »Ziller habe der Schulverfassung Dörpfelds blofs zugestimmt«. Für den Wert der Lehren ist das ja ohne Bedeutung, aber thatsächlich besteht Dörpfelds Verdienst in dem weiteren Ausbau und in der zähen Vertretung; die Grundgedanken dagegen liegen in der Ethik Herbarts, des »echten Nachfolgers des grofsen Königsberger Philosophen«.[2]) Die Lehre von der beseelten Gesellschaft verlangt, dafs grofse Kreise sich in kleinere und wieder kleinere gliedern und jeder das Mafs von Autonomie besitzt, welches die gröfste Leistung des Ganzen verbürgt. Vorausgesetzt ist dabei, dafs überhaupt ein System verständnisvoller Glieder einen unvergleichlich höheren Wert besitzt als eine noch so einheitlich regierte, aber (wenigstens in der fraglichen Hinsicht) stumpfsinnige Masse. Wenn sich nun die Aufgaben, welche die Organisation der Familien von unten herauf lösen soll, auch in dem seitherigen System von oben herab lösen liefsen, so brauchte man sich um das »Recht« der Familien nicht sehr zu bemühen, solange diese selbst darauf keinen Wert legen, sondern froh sind, wenn ihnen alles vorgeschrieben wird. Aber hierbei können die Erziehungsangelegenheiten nicht »ihrer Natur und Bestimmung gemäfs leben«.[3]) Die Notwendigkeit, für unabweisbare Aufgaben Kräfte zu gewinnen, die hier unentbehrlich sind, dort aber brach liegen und immermehr verkümmern, ist für den Pädagogen der Hauptgesichtspunkt der Schulverfassungsfrage. Wer nun von solchen Gedanken erfüllt ist und darnach zu handeln strebt, der läfst sich mit Hilfe der Parteinamen, wie sie wirklich gebraucht werden, nicht treffend benennen; hier gilt nur die Frage: richtig oder falsch? zweckmäfsig oder unzweckmäfsig? Ein hinreichendes Mafs allgemein verpflichtender, dem Parteikampfe nicht mehr unterworfener Wahrheiten gehört aber notwendig zur Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft und mufs als Ziel vorschweben, so fern wir demselben auch noch sein mögen. Mag also Rifsmann und mancher andere theoretisch gegen Dörpfelds Schulverfassung Bedenken haben oder wenigstens meinen, dafs jetzt andere Aufgaben näher liegen, wenn man nicht den zweiten Schritt vor dem ersten thun will:

Historisch steht fest, dafs Dörpfeld ein ganzes Leben für Befreiung wenigstens gewisser pädagogischer Angelegenheiten aus den Parteifesseln gekämpft hat, und zwar im Dienste und mit den Waffen der Pädagogik als Wissenschaft. Diesen wesentlichen Zug hat eben Rifsmanns Griffel »verstrichen«.

---

[1]) Jahrb. 6, S. 35 in dem Promemoria für einen liberalen Staatsmann: »Zwei Hauptfragen etc.« Aber schon damals konnte Dörpfeld sagen: »Ich befinde mich vor Vielen in der glücklichen Lage, nicht »changieren« zu brauchen — nämlich deshalb nicht, weil meine theoretischen Anschauungen von der »neuen Ära« ebenso unabhängig sind, als sie es von der alten waren« (S. 36).

[2]) Leidensgeschichte 286. Man vgl. in Zillers Grundlegung den § 3, insbesondere gegen den Schlufs hin die Anmerkung über Mager, Scheibert etc.

[3]) Jahrb. 6, S. 72 ff.

2. Dörpfelds Fundamentstück

Herr Rektor R. Rifsmann in Berlin hat sich scharf abweisend über das »Fundamentstück«, und zwar über Heft 1 u. 2 desselben ausgesprochen (Preufsische Lehrerzeitung, 1893, Beilage: Blätter für die Schulpraxis Nr. 12). Hauptlehrer Dams in Elberfeld hat diese Kritik beleuchtet (Herr Rifsmann und das Fundamentstück etc.«, Evangelisches Schulblatt 1894, Heft 7 u. 8, auch als Sonderdruck erschienen). Herr Rifsmann stellt eine wenig anheimelnde Vermutung neben eine bestimmte Behauptung. Er sagt nämlich über den Grundgedanken des Buches, es sei »möglicherweise des Pudels Kern, das Trennende des Konfessionalismus an die Stelle des Einigenden der nationalen Idee zu setzen«; die Grundlage der Theorie aber nennt er »individualistisch«. Ob auch dies blofs »möglicherweise«, scheint er noch nicht recht zu wissén. Er bringt ja in dieser Hinsicht Dörpfeld gern in Gegensatz zu Herbart und Ziller, z. B. in seiner Arbeit in den »Neuen Bahnen 1892 (vgl. dazu die Mitteilungen Möllers im Evang. Schulblatt 1894, S. 450 f.); namentlich seien die »Freie Schulgemeinde« und die »Drei Grundgebrechen« aus der Grundstimmung des »pädagogischen Sozialismus« hervorgegangen. Aber anderseits behauptete er z. B. in Erfurt, der Grund der Bestrebungen, die Schule zu nahe nach der Familie hinzurücken, liege in Herbarts Ethik, besonders in dessen Lehre vom Staate. Damit stimmt auch, was Dörpfeld selbst über den ethischen »Grund« seiner Bestrebungen gesagt hat, und deswegen konnte Ziller den genannten ersten Schulverfassungsschriften Dörpfelds ohne jede Einschränkung zustimmen.[1]) Endlich ist aber eine grundsätzliche Verschiedenheit der Anschauung zwischen diesen Schriften und dem Fundamentstück nicht vorhanden. Kurz, »Individualismus« ist hier einstweilen nicht mehr als ein in seiner Vieldeutigkeit nichtssagendes Schlagwort, welches den eigentlichen Anlafs zu solcher Kritik gar nicht bezeichnet (auf welches aber diese Zeitschrift und die Theorie der Schulverfassung noch oft wird zurückkommen müssen).

Rifsmanns Vorgehen zeigt vielmehr, dafs er in Dörpfelds Schulverfassungsbestrebungen eine Gefahr für Schule und Lehrerstand erblickt, und dasselbe thut mit ihm noch mancher Lehrer und Schulfreund. Man braucht diese Sorgen nicht allgemein für Einbildungen zu halten. Es wäre gewifs für viele Gemeinden und ganze Gegenden oder Staaten ein schwerer Schlag, wenn der Staat das Schulwesen plötzlich, ohne die naturgemäfsen Übergangsstufen zu beachten, in die Hände der Schulvorstände etc. legen wollte. Aber die Abwehr richtet Rifsmann nach der falschen Seite. Wo das im Schulwesen Errungene des staatlichen Schutzes gegen Unverstand oder Eigennutz bedarf, folgt aus der Idee der Schulverfassung nicht, dafs er ihm versagt werden solle; sie will nicht unter das seither Erreichte herunter-, sondern über dasselbe hinausgehen, und dies durch Benutzung der im Volke vorhandenen oder erst zu weckenden erziehenden Kräfte, welche jetzt verloren gehen. Dafs man dieses Streben jetzt als »individualistisch« verwirft, in Zukunft vielleicht zu dem entgegengesetzten Schlagworte greift, kann die Thatsache nicht verdecken, dafs, wie wir kurz sagen wollen,

---

[1]) »Ein jeder Unbefangene wird aus Dörpfelds Schrift herausfinden, dafs die Ansicht nicht blofs bei ihm selbst auf innigster Überzeugung, dafs sie auch überhaupt auf guten, wohlerwogenen Gründen ruht, und ich für meinen Teil wüfste kaum irgend etwas Wesentliches anzugeben, was ich nicht buchstäblich anerkennen müfste.« Ziller im Vorworte zu den »Drei Grundgebrechen«.

Dörpfeld für den Fortschritt, Rifsmann aber für Erhaltung des Bestehenden kämpft. Der »Schritt« mag seine Zeit haben, vor der er nicht allgemein gethan werden kann; aber das Gute sollte sich nicht als der Feind des Besseren gebärden. Wem es um Erhaltung oder Beschaffung des zur Zeit noch nötigen Schutzes durch staatliche Macht zu thun ist, der braucht in den Freunden der Schulverfassungsidee keinen Feind zu sehen; diese glauben auch zu wissen, dafs Erhaltung des Errungenen die erste Bedingung des Fortschrittes ist.[1] Wer nun, wie Rifsmann, nicht Einzelheiten in der bisherigen theoretischen Ausbildung, sondern den Grundgedanken der Theorie verwirft, der erweist der sachlichen Diskussion einen schlechten Dienst, wenn er mit modischen Schlagwörtern und dunkeln Vermutungen arbeitet, wenn das auch, wie Dams meint, bequem und sogar wirkungsvoll sein kann. Die Angelegenheit braucht Licht, Auf- und Abklärung und einen ausreichend verbreiteten Willen, der sich dann in den Dienst des Erkannten stellt. Nimmt Rifsmann oder sonst jemand nun an, dafs die Schulverfassung ihrer theoretischen Grundlage entspreche, dafs aber diese Grundlage und demgemäfs auch die praktischen Vorschläge falsch und gefährlich seien, so hat er die Pflicht, in anderer Weise als seither zu zeigen, dafs gerade auf dem Gebiete der Schule, der Erziehung die Selbstverwaltung unzulässig, dafs gerade hier eine regierte stumpfsinnige Masse höher zu achten sei als verständiges Zusammenwirken aller. So lange dieser Beweis nicht geführt ist, bleibt nur für Einwände Raum, die von Zeitverhältnissen hergenommen sind, welche starkes thatsächliches Gewicht besitzen können, aber die endliche Möglichkeit einer besseren Organisation nicht in Frage zu stellen vermögen.[2]

Z.

---

3. Hauptversammlung des Vereins f. w. Pädagogik zu Eisenach Pfingsten 1895

Am dritten und vierten Pfingsttage d. J. hielt der Verein f. w. Pädagogik seine 27. Jahresversammlung in Eisenach. Als man die an historischen Erinnerungen so reiche und mit landschaftlichen Vorzügen so wohl ausgestattete Wartburgstadt als Versammlungsort ins Auge fafste, hatte man auf besonders zahlreichen Besuch gerechnet. Wenn die diesjährige Pfingstversammlung nicht das gehalten hat, was man sich von ihr versprach, so mögen zum Teil der zur selben Zeit in Weimar tagende deutsche Verein für Knaben-Handarbeit und der evangelisch-soziale Kongrefs in Erfurt Konkurrenz geübt haben. Zum Teil haben wahrscheinlich auch die Arbeiten des Jahrbuchs, an die sich die Verhandlungen anschliefsen, nicht genugsam Stimmung für die Eisenacher Versammlung erweckt. Vielleicht ist auch in den weiteren Kreisen des Vereins für grundlegende Fragen der Herbartschen Pädagogik heute

---

[1]) Es sei gestattet, hierzu aus dem Vortrage von Prof. Rein: Die Schulaufsichtsfrage (1894) eine Äufserung anzuführen. »Auch müssen wir wohl daran denken, dafs eine gesunde Entwicklung nicht sprungweise vorgeht, sondern am besten da gedeiht, wo eine sorgfältige Berücksichtigung der historischen Fäden das Neue anknüpft an das Gewordene, soweit sich dieses als lebensfähig erweist.«

[2]) Vgl. Prof. Rein über die Schulaufsicht durch Nichtfachmänner: Mag sie historisch begründet sein, mag sie finanzielle Vorteile bieten, uns interessiert nur die Frage, ob sie als die normale, in der Natur der Sache begründete Einrichtung betrachtet werden müsse oder nicht.«

nicht mehr das Interesse in dem Maſse vorhanden, wie es vor 20 und mehr Jahren der Fall war, wo die »neue Lehre« begeisterte Jünger und begeisterte Gegner fand. Dem öffentlichen Interesse sind seit jener Zeit so viel neue Probleme auf anderem, als pädagogischem Gebiete nahe gerückt worden, daſs es fast den Anschein bekommt, als wollte die Liebe zur Erwägung theoretischer Fragen der Pädagogik für einige Zeit erkalten. Bedauerlich auf jeden Fall war für die Eisenacher Versammlung die Abwesenheit einer Anzahl von Männern, die so mit den im Vereine bis jetzt gepflegten Gedankenkreisen vertraut sind, daſs man durch ihre Beteiligung hoffen durfte, über die auch im engeren Rahmen der Mitglieder auseinandergehenden Meinungen ein klärendes Urteil, ein beruhigendes Wort, einen aus Zweifeln erlösenden Gedanken zu vernehmen. —

Am Vorabend der Verhandlungen begrüſste Herr Schulrat Eberhardt aus Eisenach mit warmen Worten die Erschienenen, worauf der Vorsitzende des Vereins, Herr Prof. Vogt aus Wien, erwiderte. Er sprach den Wunsch aus, daſs die Bedeutung Eisenachs und der Wartburg, von denen aus zweimal, im Beginn des 13. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts, zu bedeutenden Kulturbewegungen der Anstoſs gegeben worden wäre, eine gute Vorbedeutung sein möge für die Ersprieſslichkeit der bevorstehenden Verhandlungen. Daran schloſs sich die Feststellung des Arbeitsplanes für die beiden Versammlungstage und die übliche Berichterstattung der Einzelvereine über ihre Arbeit im verflossenen Vereinsjahre.

Am ersten Versammlungstage kamen zur Besprechung: Otto, Die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten; Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht; Wilk, Die Unterrichtskunst Galileis; Göpfert, Über den Zweck des Geschichtsunterrichts, sowie die sich daran anschlieſsenden Präparationen zur deutschen Geschichte.

An die erste Arbeit schloſs sich nur eine kurze Debatte, und die wurde veranlaſst durch ein Miſsverständnis: Man nahm an, der Verfasser habe als allgemeingiltige Norm hingestellt, daſs die Religion die stärkste Wurzel des Nationalgefühls überhaupt sei; in Wirklichkeit wollte er nur behaupten, daſs bei den Israeliten die Religion in der niederen Form der Volksreligion mit dem Nationalgefühl untrennbar verbunden war.

Auch der zweite Aufsatz führte nicht zu einer das Ganze umfassenden Besprechung. Gleich im Anfange saſs man an dem Punkte fest, bei dem schon so oft Jünger der Herbartschen Schule auseinander gegangen sind, erfüllt von Meinungsunterschieden: Wo hört der analytische Unterricht auf, wo beginnt der synthetische? Auf diese Frage haben auch diesmal die gegebenen Antworten für den Unbefangenen das Fragezeichen nicht beseitigt.

Das Thema der Wilkschen Abhandlung lieſs von vornherein nicht darauf schlieſsen, daſs sich die Debatte um lang bekannte, in Herbart-Zillerschen Kreisen oft besprochene Gegenstände drehen würde. Der Verfasser war, so schien es, auf Grund seines Studiums von Galilei nicht wenig geneigt, die in der Zillerschen Schule übliche Praxis — an die Spitze der Unterrichtseinheit ein Interesse erweckendes Ziel zu stellen, von dem aus die nun notwendigen Maſsnahmen hervorgetrieben werden — zu korrigieren. Es ist hier nicht der Ort, zu untersuchen, ob sein Vorschlag — bei der Zielsetzung ein übergeordnetes Willensziel von untergeordneten Erkenntniszielen zu unterscheiden — Berechtigung hat. Auf jeden Fall ist die Frage durch die Arbeit nicht gelöst, ja nicht einmal das Unterscheidende der verschiedenen Ziele — auch nicht durch die Debatte — genügend aufgeklärt worden. Wenn er aber behauptet, daſs fast jedes Ziel einer aus Wechselgespräch

zwischen Schülern und Lehrern bestehenden Vorbereitung, einer Einleitung bedürfe, da es sonst unvermittelt auftrete — und wenn er dabei die Zustimmung eines Teiles der Versammlung fand, so mufste das doch Verwunderung erregen. Mit aufrichtiger Freude und einer wohlthuenden Erleichterung konnte daher empfunden werden, dafs von einer Anzahl Teilnehmern mit Nachdruck darauf hingewiesen wurde, dafs über eine gute Zielsetzung erst dann entschieden werden kann, wenn die Unterrichtseinheit nicht losgelöst vom Lehrplan betrachtet wird, und dafs die Stellung eines guten Zieles allerdings gründlicher Überlegung bedarf, unter der Voraussetzung eines wohlgefügten Lehrplanes aber keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bietet.

Die Forderung einer guten Zielsetzung war ebenfalls einer von den Fäden, an denen die Debatte im Anschlufs an die der nächsten Arbeit beigegebenen Geschichtspräparationen hinlief. Hier wurde besonders noch gefordert, dafs im Ziel das für die 4. Stufe in Aussicht genommene systematische Material — im Keime wenigstens — schon angedeutet sei, weil sonst die Einheit in zusammenhangslose Stücke zerfalle. Und diese Forderung leuchtet ein, wenn die Präparationen das erreichen wollen, was bei Besprechung der Göpfertschen Arbeit »Über den Zweck des Geschichtsunterrichts« gefordert wird, nämlich das Verständnis des Zöglings für die idealen Bedürfnisse des Volkes und die Erweckung der Gesinnung, an der Erfüllung der gesellschaftlichen Ideale mitzuwirken.

Für den zweiten Tag der Versammlung lagen noch vor: Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule; Thrändorf, Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte; Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik.

Da die Besprechung der letzten Arbeit vom vorigen Tage noch einen guten Teil des Morgens für sich beanspruchte, kam zu wenig Zeit auf die übrigen Abhandlungen. Deshalb litt die ruhige, umfassende Würdigung der beiden ersten Arbeiten zu sehr unter der durch den Zeitmangel hervorgerufenen Unruhe und die Mengesche Abhandlung konnte nur ganz flüchtig gestreift werden. Vielleicht bringen die von verschiedenen Seiten versprochenen schriftlichen Ausführungen noch manch gutes Wort, das ungesprochen bleiben mufste, für die Erläuterungen zum Jahrbuch, und hoffentlich ist dann auch eine befriedigende Antwort auf die von Zillig und seinen Freunden aufgeworfene Frage dabei, wie man sich die Verbindung der von O. Beyer für den naturwissenschaftlichen Unterricht und von Menard für den Kunst- bezw. Zeichenunterricht aufgestellten Stoffreihen mit den Gesinnungsstoffen im Lehrplansystem zu denken habe.

Wenn ich zum Schlufs einem persönlichen Gefühle Ausdruck geben darf, so erschienen mir die Verhandlungen am zweiten Tage ungemein wärmer und belebter als tags vorher. Gewifs aber schwebte über dem Ganzen der Versammlungen ein hehrer Geist, der nur aus einer selbstlosen, gründlichen Vertiefung in eine Materie hervorgehen kann, und zuweilen bekamen die Ausführungen eine innere Stärke, wie sie nur dem eignet, der für seine Überzeugung mit der ganzen Kraft seiner Persönlichkeit eintritt und in der Sache, für die er kämpft, seine Lebensaufgabe erblickt. Da ist nichts vom Suchen nach schönen Worten, nichts von leerer Phrase, denn es gilt nur dem Streben nach Wahrheit. Diesen Eindruck rief vor allem das Auftreten der Mitglieder aus Würzburg hervor, deren charaktervolles Vorgehen im Würzburger Lehrplanstreit ja bekannt ist.

Hoffen wir, dafs Eisenach imstande gewesen ist, nach den Stunden schwerer Arbeit auch etwas zur Erheiterung und für die Erholung der Gäste zu thun. Am guten Willen hat es nicht gefehlt. Der Himmel war freundlich genug, die Wande-

rung hinauf zur Wartburg und hinein in unsere schönen Wälder zu begünstigen, und für ein gemütliches Beisammensein am Abend hatte der Pädagogische Verein zu Eisenach durch die Veranstaltung eines Kommerses gesorgt. War so der Vormittag der Wissenschaft, der Nachmittag dem Naturgenuſs gewidmet, so verstand am Abend der Weiſsenbornsche Gesangverein emporzutragen auf die Höhen reinen und edlen Kunstgenusses.

Eisenach E. R.

---

4. Stimmungsbild vom Evangelisch-sozialen Kongreſs[1])

»Nicht ohne spannende Erwartung der Dinge, die da kommen sollten, bin ich nach Erfurt gefahren. Wie wird sich Naumann zu seinen Gegnern, wie wird sich zu ihm Stöcker stellen? Das war die eine Frage, die mich begleitete. Und die andere war: Wie wird Frau Gnauck ihre schwere, weittragende Aufgabe lösen? Heftete sich an diese Fragen einige Besorgnis, so ist sie durch den Verlauf des Kongresses gänzlich zerstreut worden. Voll befriedigt bin ich, und mit mir alle, die ich gesprochen habe, heimgekehrt. Daſs Stöcker so versöhnlich sprach, mit so viel Verständnis für die »junge« Bewegung, daſs in denselben Ton auch Adolf Wagner, stets mit lautestem Beifall begrüſst, einstimmte, und daſs Naumann über alle Gegensätze hinweg so aufrichtig herzlich, ja fröhlich und zuversichtlich sprach, das war tief wohlthuend und zeigte, daſs die verschiedensten Richtungen vom Kongreſs nicht lassen wollen, auch nicht können; der beste Beweis, daſs der Kongreſs in der öffentlichen Meinung eine Macht geworden ist.

Es ging ein lebendiger, stellenweise ein groſsartiger Zug durch die Verhandlungen. Man fühlte wieder, was ich bisher jedem Kongreſs, an dem ich teilgenommen, abgefühlt habe, daſs die Anwesenden mit ihrem lebendigsten Interesse, mit dem aufrichtigsten Verlangen nach Belehrung den Verhandlungen folgten. Und das Interesse wurde festgehalten. Die Empfindung trug uns alle: Es geht vorwärts auf unserm Gebiet, wir ringen, aber wir ringen um Heiliges und Groſses, und es giebt jeder sein Bestes daran. Ist jemand pessimistisch, hoffnungsarm und thatenmüde nach Erfurt gekommen, und hat er sich der Stimmung des Kongresses hingegeben, so ist er geheilt heimgegangen. Phrasen wurden nicht gemacht, mit denen man sich selbst betrog, kein Wort ungerechter Polemik ist gefallen, womit man die Sache bloſsgestellt hätte: der Ton war edel, ganz unsrer Aufgabe angemessen, nüchtern, aber warm und zuversichtlich. Dieser Ton klang schon durch Wusters Festpredigt hindurch, die allerdings keine Festpredigt war und nicht sein wollte. Mit naiver, sehr wohlthuender Schlichtheit griff Wuster seine Aufgabe an, blieb beim Konkreten, Praktischen, nannte das Kind mit dem Namen und hat uns bis zuletzt so in Spannung erhalten. Eine zweite Predigt, auf höhern Ton bestimmt, war Furrers Vortrag über Naturwissenschaft und Sozialdemokratie, wenigstens in seinem zweiten Teil. Es war ergreifend, wie die Rede immer mächtiger anschwellend, immer höher gestimmt die Gestalt Christi zeichnete, man fühlte, da stand der ganze Mann dahinter, das war nicht weniger schlicht naiv als Wursters Predigt. Der Schweizer Dialekt that dabei wohl auch das Seine, um diesen Eindruck der Unmittelbarkeit hervorzurufen. »Das hat mich ergriffen«, flüsterte mir mein durchaus nicht rührseliger Nachbar zu. — Der zweite Vortrag hielt diese Höhenlage freilich

---

[1]) Sieh Chronik der christl. Welt.

nicht inne. Aber interessiert hat er auch und das ist nicht leicht nach mehrstündigem voraufgehenden Zuhören.

Aber diese Eindrücke waren doch nicht die alles Beherrschenden. Im Mittelpunkte des ersten Kongreſstages stand Naumann. Gott hat diesem Manne viel gegeben in dem Zauber seiner Persönlichkeit. Wenn er so herzensfröhlich hintrat, wirklich eine »Gestalt« mit klarem Auge die Versammlung grüſste, sein Herz aufthat und redete, so schlagend, so klar, so einfach, so maſsvoll, dann hatte er sie alle, die nicht seine eingeschworenen Gegner sind. Ich weiſs von vielen, die mit groſsem Miſstrauen gegen den christlichen »Sozialdemokraten« nach Erfurt gegangen sind, und die der Macht seiner Persönlichkeit sich doch haben ergeben müssen. Denn daſs Naumann so maſsvoll war, so gar nichts vom Agitator zeigte, so überzeugend den Eindruck erweckte, daſs es ihm um die Sache, nur um die Sache zu thun sei, das hat viele überrascht und für ihn gewonnen. Ohne daſs Naumann gekämpft hatte, hat er wie spielend auf dem Kongreſs einen Sieg erfochten über vieler Herzen.

Aber er nicht allein trägt die Lorbeeren von Erfurt heim. Er muſs sie teilen, und er wird es gern thun — mit Frau Gnauck-Kühne. Es war uns allen bange ums Herz, als die schwarzgekleidete, blasse Dame den schwarzen Krepphut auf dem Kopf, auf das Katheder stieg. Gleich der Anfang war gewinnend: »Das erste Wort aus dem Munde einer Frau an dieser Stätte muſs ein Wort des Dankes sein« — keine weitern Phrasen, dann ging's zur Sache. Die Macht dieses Vortrags lag eben in der sachlichen, maſsvollen Art des Inhalts wie der Vortragsweise. Frau Gnauck ist eine Meisterin der Rede: ohne alle Effekte, ohne Phrasen, knapp und klar ging in gleichmäſsigem Schritt der Vortrag dahin, leise verratend, welche tiefe Bewegung die Rednerin erfüllte. Die Versammlung schwieg lange, obwohl manches treffliche Wort fiel; nur allmählich und spärlich wachten einige Beifallszurufe auf, bis endlich die Rednerin an verschiedenen Stellen ihren Zuhörern einen wahren Beifallssturm abrang. Sie hielt inne; wie erleichtert und ermutigt fuhr sie fort, bis sie am Schluſs in eine wahre Wolke von Beifall gehüllt wurde. Es war eine groſse Stunde. Es war ein Sieg der schlichten Wahrheit. Es konnten einem die Augen dabei feucht werden. Also es war gelungen, vollkommen: eine Frau hatte im Namen Christi öffentlich das Wort genommen für ihre bedrängten Schwestern. Nicht Emanzipationsgelüste, nicht Eitelkeit hat diese Frau auf das Katheder vor die Menge getrieben, sondern das tiefe Mitleid; ihre Person trat ganz zurück, die Sache allein stand im Vordergrund. Das war das Geheimnis ihres Erfolgs. Und da sage man noch, daſs wir in einer ideallosen Zeit lebten!

Was nachher noch Gutes gesagt worden ist, vermochte doch den überwältigenden Eindruck der eben gehörten Rede nicht zu verwischen. Mit diesem Eindruck sind wir heimgekehrt, unter diesem Eindruck stehen wir noch.«

---

5. Vom evangelisch-sozialen Kongreſs

Erfurt, Pfingsten 1895

„Die soziale Frage der Frauen“

Leitsätze von Frau Elisabeth Gnauck-Berlin

I. Die Frauenfrage aus der modernen Entwicklung, besonders aus der Umgestaltung des sozialen und Erwerbslebens, sowie aus der Aufdeckung der dabei hervorgetretenen Miſsstände entsprungen, sucht Mittel und Abstellung derselben behufs Gesundung des Volkskörpers und der Volksseele. In ihrem Verlauf hat sie

die gesamte Stellung der Frau im häuslichen und öffentlichen Leben einer grundsätzlichen Erörterung unterzogen.

II. Eine gröfsere Anzahl von Frauen aller Stände, besonders der gebildeten, von der Erfüllung ihrer natürlichen Aufgabe ausgeschlossen, leidet an dem Mangel befriedigender Thätigkeit oder ausreichenden Erwerbes; die unabhängigen fordern deshalb mit Recht pflichtmäfsigen Lebensinhalt, die unversorgten genügenden Lebensunterhalt. Die verheirateten Frauen der unteren Stände dagegen stehen durch ihre persönliche Beteiligung am Erwerbsleben vielfach in Gefahr, dem häuslichen Berufe entfremdet zu werden.

III. Als ein geeigneter Weg zur Beseitigung dieser Schwierigkeiten kann die von einem Teil der Frauenbewegung, besonders im Auslande und in der Sozialdemokratie geforderte obige soziale und politische Gleichstellung der beiden Geschlechter und die dadurch bedingte freie Konkurrenz auf allen Gebieten nicht angesehen werden. Vielmehr ist die Belehrung und Ausbildung der durch Natur und Geschichte gegebenen Eigentümlichkeit von Mann und Weib die vornehmste Bedingung zur Lösung ihrer Kulturaufgaben; die beiden Geschlechter sind gleichwertig, nicht gleichartig.

IV. Die Frauenfrage ist vorzugsweise eine Bildungsfrage und hat als solche gemäfs den Anforderungen der Gegenwart neue Wege einzuschlagen. In höheren und unteren Ständen ist die Frau für die Stellung der Hausfrau besser vorzubereiten. Zugleich ist — und zwar auch staatlicherseits — Sorge zu tragen, dafs unverheiratete Frauen in Fachschulen für pflegende und gewerbliche Thätigkeit, in höheren Schulen für den ärztlichen und den Lehrerinnenberuf gründlich vorgebildet werden können.[1])

V. Als wirtschaftliche Frage hat die Frauenfrage eine bessere Versorgung der Frauen zu erstreben, geeignete Berufsarten für dieselben zu pflegen, neue Erwerbsquellen aufzusuchen, Überlastung zu verhindern, dem Familienleben die Thätigkeit der Mutter zu erhalten.

VI. Als soziale Frage hat die Frauenfrage die religiösen und sittlichen Kräfte der Frauenwelt für die Erneuerung der Gesellschaft im Einklang mit dem lebendigen Christentum richtig einzuordnen und zu stärken. Den Frauen sind gesetzliche Organisationen zum Zweck der Förderung ihrer Angelegenheiten zu gewähren.

VII. Als Rechtsfrage soll die Frauenfrage, ohne den Emanzipationsgelüsten

---

[1]) Noch immer bleibt eine Reihe von deutschen Universitäten — gegenüber den französischen, englischen, amerikanischen, dänischen, schwedischen und norwegischen — den Frauen verschlossen; ihre Stellung inmitten der Kulturvölker wird in Bezug auf diese Frage immer unhaltbarer. Triftige Gründe gegen die Beteiligung der Frauen an medizinischen und philosophischen Vorlesungen aber fehlen durchaus, man müfste denn alte Vorurteile, ängstliche Beklemmungen und Bequemlichkeit für solche erachten. Warum z. B. geprüfte Lehrerinnen, die sich weiter bilden wollen, von den Vorlesungen an der Universität ausgeschlossen sein sollen, ist schlechterdings nicht einzusehen. Frau Gnauck hat durch ihren meisterhaften Vortrag in Erfurt bewiesen, dafs die beiden Geschlechter gleichwertig sind — wenn auch nicht gleichartig. Sie hat ihrem Geschlecht und der ganzen Bewegung einen so hervorragenden Dienst geleistet, dafs man gesagt hat, von der Pfingstversammlung zu Erfurt 1895 datiere ein neuer Abschnitt in der Entwicklung der evangelisch-sozialen Bewegung. Möchte es sich bewahrheiten und unsere Universitäten den gebildeten Frauen sich bald öffnen. D. H.

zu dienen und die Einheit des christlichen Hauses wie des deutschen Familienlebens zu gefährden, die unverheiratete Frau vor dem Mifsbrauch ihrer Arbeitsstellung, die verheiratete vor dem Mifsbrauch der eheherrlichen Gewalt wirksam zu schützen suchen.

VIII. Die Frauenfrage ist auch eine Männerfrage. Die Männer sollen durch freudige Gründung des Familienlebens, durch gesetzgeberische Förderung des weiblichen Erwerbs, durch persönliche Anteilnahme an der Hebung und Besserung der weiblichen Stellung ihre Pflicht erfüllen. Dem Familienvater sollte bei der Abmessung der politischen Rechte wie der Steuern ein Vorzug zu gewähren sein.

Ferienkurse in Jena

Die seit dem Jahre 1889 in Jena bestehenden, von Dozenten der Universität eingerichteten Ferienkurse sind in diesem Sommer zum erstenmal auf eine breitere Grundlage gestellt worden. Ursprünglich umfafsten die Ferienkurse nur zwei Abteilungen, eine naturwissenschaftliche, die für Lehrer an höheren Anstalten berechnet ist, und eine psychologisch-pädagogische, die einen allgemeinen Charakter trägt und an alle Gebildeten, an Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen sich wendet. Zu diesen gesellte sich vor drei Jahren noch ein Sprachkursus für Ausländer, der vorwiegend von Engländern besucht war. Es ist indes im letzten Jahre gelungen, für diese Ferienkurse namhafte Männer in allen benachbarten aufserdeutschen Ländern und in den Staaten Nordamerikas zu interessieren und sie zu einem internationalen Komitee zu vereinigen, welches es sich zur Aufgabe machte, auf die erwähnte Einrichtung in Jena aufmerksam zu machen.

Dieser erste Versuch, welcher am 24. August beendet wurde, kann als gelungen bezeichnet werden; denn aufser 31 Teilnehmern aus deutschen Staaten waren 55 Ausländer erschienen. Die einzelnen Länder waren vertreten wie folgt: England 18, Schweden 10, Amerika 10, Ungarn 9, Schweiz 4, Frankreich 2, Dänemark 2. Aufser den Vorlesungen, an welchen diese »lernenden Lehrer« — wie sie der Berichterstatter des »Budapesti Hirlap« nennt — teilnahmen, waren die veranstalteten Abendunterhaltungen und die gemeinsamen Ausflüge von besonderem Wert. Beide wurden von Anfang bis zu Ende aufs regste besucht. Allgemein war die Befriedigung über den ungezwungenen Verkehr und die durch ihn erzeugte Bereicherung der Anschauungen von fremden Ländern, Leuten, Verhältnissen. Bei aller Wahrung, ja Kräftigung des Heimatgefühls trägt solcher Verkehr in sich zugleich den Keim zur Achtung und Anerkennung fremdländischer Eigenart. Von Thüringen aber, das den meisten Besuchern bisher eine terra incognita war, nahmen sie — nach ihrer eigenen Aussage zu schliefsen — einen freundlichen Eindruck mit; dafür sorgten die planmäfsig geleiteten Ausflüge nach Weimar, Eisenach, Dornburg, Schwarzburg und in Jena selbst, sowie in dessen nächster Umgebung. Nicht unerwähnt mag bleiben, dafs die 26 Teilnehmerinnen mit viel Eifer sich während der dreiwöchentlichen Dauer der Kurse ihren Aufgaben unterzogen und mit besonderer Befriedigung von der Einrichtung sprachen. Wenn nicht alles trügt, so darf man diesen günstigen Verlauf des Versuches als einen Beweis für die Lebensfähigkeit der Ferienkurse auch in ihrer erweiterten Form betrachten. Sie schliefsen sich den Einrichtungen an, wie sie in England, Schweden, Nord-Amerika schon seit Jahren in Segen für die Verbreitung einer gründlichen Bildung wirken. In Deutschland hat Jena zuerst den Gedanken der University Extension aufgenommen und ausgeführt, wenn auch zunächst in bescheidenen Verhältnissen. Schz.



C Besprechungen

I Philosophisches

C. M. Giefsler, Wegweiser zu einer Psychologie des Geruchs. Hamburg u. Leipzig. L. Voss. 1894. 79 S.

Eine besondere Untersuchung der psychologischen Seite des Geruches ist schon darum dankenswert, weil darüber bisher nur verhältnismäfsig wenig vorhanden ist und weil, wie Verf. sagt, vielfach die Meinung verbreitet ist, »als lasse sich darüber nichts schreiben und als sei ein Eindringen in dieses Gebiet überhaupt wertlos«. Mit Recht tritt Verf. dieser Ansicht entgegen, aber es ist auch wieder zuviel gesagt, wenn Verf. meint, mit seinem Büchlein einen neuen Zweig der Psychologie zu eröffnen«.

Der Verf. geht nicht darauf aus, die physiologische Seite des Geruchs zu untersuchen, also auch nicht die Reflexbewegungen, mit denen der Organismus auf einen empfundenen Geruch reagiert. Dahin gehört das Niesen beim Anriechen von Meerrettig und Zwiebel, das Husten bei erstickenden Gasen, die Würgbewegung beim Geruch von Schwefelwasserstoffgas, die Anregung zum Ausscheiden des Urins und der Exkremente beim Geruch ähnlicher Substanzen. Als psychologische Begleiterscheinung kann man hierbei höchstens eine momentane Störung des Gemeingefühls nachweisen.

Vielmehr beabsichtigt der Verf., den geistigen Wirkungen der verschiedenen Gerüche nachzugehn, wie sie die Reproduktions-, die Phantasie-, die Gefühls- und Willensthätigkeit beeinflussen. In dieser Hinsicht unterscheidet Verf. die identifizierenden, sozialisierenden, ästhetisierenden, ethisierenden, logisierenden, gastralen und erotischen Gerüche.

Mit diesen Namen bezeichnet Verf. sehr bekannte Erscheinungen. Die geistige Wirkung der Gerüche beruht mehr auf den Associationen, als der Verf. zugiebt, und weniger auf der eigentümlichen Geruchsqualität.

Das gilt z. B. von den Gerüchen, die er attrahierende Urgerüche nennt. So soll der Geruch von Milch, rohem Fleisch, Mehl, Fischen, Obst, gewissen Speiseölen, ferner der Geruch von sauerstoffhaltiger Luft, von gewissen Feldblumen Lustgefühle erregen, der Organismus fühle sich von ihnen angezogen, weil der Geruch von Stoffen ausgeht, welche das Stillen gewisser Bedürfnisse des Magens, der Lunge einleite.

Ist dies nun Thatsache? Auf mich z. B. wirkt der Geruch der Milch entschieden abstofsend, und ich weifs, dafs es mir nicht allein so geht. Und doch ist meinem Organismus die Milch wahr-

scheinlich auch zuträglich. In Italien habe ich die wohlschmeckenden und nahrhaften Maccaroni mit einem gewissen Widerstreben gegessen, mir widerstand der Mehlgeruch. Vielen geht es so mit dem Fischgeruch, manchen mit dem Geruch des rohen Fleisches. Für sehr wenige wird der Geruch von Mehl und Speiseölen etwas anziehendes haben. Für manche ist eine ozonreiche Luft kein angenehmer Geruch, wiewohl sie sehr heilsam ist.

Nicht anders steht es um die sogenannten repellierenden Gerüche. Sicherlich ist der schweflige Geruch der Teerschwelereien weder angenehm noch gesund, und doch hörte ich herangewachsene Kinder, als sie diesen Geruch wieder einatmeten, mit Freuden ausrufen: ach das ist Heimat; sie atmeten diese Luft mit Wonne ein. So auch der Salmiakgeruch des Pferdestalles. Ich hörte, wie die Gemahlin eines Reitergenerals sich über die Nähe der Ställe beschwerte, der General erwiderte: Das ist für mich der schönste Geruch. Für die meisten ist der Geruch von frischem Grün und von Blumen etwas Angenehmes und Belebendes. Ich hörte, wie eine Frau sagte: das riecht nach Geburtstag, ihr Mann, ein Pastor, der viel bei Leichenbegängnissen beschäftigt war, erwiederte darauf, mir riechen frische Blumen nach Begräbnis. Oder man denke, mit welchem Entzücken es bei dem an sich nicht angenehmen Geruch eines ausgelöschten Wachslichtes heifst: Das riecht nach Weihnachten! Auch der Weihrauchsgeruch verdankt seine Wirkung auf den Katholiken nur den associierten Vorstellungen.

Es ist ja hinreichend bekannt, dafs dem Geruch gerade eine sehr starke reproduzierende Kraft innewohnt, eben weil er mit den gleichzeitig auftretenden Vorstellungen eine vollständige Komplikation eingeht. Die Dichter haben dies vielfach benutzt, z. B. wird in dem Roman von Ebers: Homo sum ein Einsiedler durch den Geruch des Fischmarktes ganz in seine Jugend versetzt und zu tollen Streichen veranlafst. Die Tochter der Frau Buchholz beschreibt einen künstlichen Weihnachtsbaum, bei dessen Gebrauch aber die Weihnachtsstimmung sich nicht einstellen will, weil ihm der Tannengeruch fehlt. Hunde richtet man zuweilen so ab, dafs man sie, während sie Schläge erhalten, zugleich an Moschus riechen läfst, später wirkt dieser Geruch wie die Androhung von Strafe.

So wird sich das Meiste, was über den geistigen Einflufs der Gerüche feststeht, auf Association oder Gewohnheit zurückführen lassen. Verf. spricht am Ende des Büchleins selbst davon, wie sonst angenehme Gerüche verabscheut, ja als unangenehm empfunden werden können durch die Vorstellung, dafs sie schädlich sind. So kenne ich einige Personen, denen der feine Geruch der Erdbeeren unangenehm ist, weil deren Genufs bei ihnen Friesel bewirkt, andere mögen Pfirsich nicht riechen, weil sie sich dabei des unangenehmen Gefühls der behaarten Pfirsichhaut nicht erwehren können. Wie unangenehm ist der belebende Heuduft für den, der an der Heukrankheit leidet!

Wiederum kann ein unangenehmer Geruch gesucht und allmählich als angenehm bezeichnet werden, wovon schon Beispiele erwähnt sind. Dem Hindu soll der Geruch des Kuhharnes der angenehmste sein; uns kann der Geruch der Vanille verleidet werden, wenn uns gesagt wird, dafs der Geruch der Vanille nicht selten aus Kuhharn künstlich bereitet wird. Englische Missionare haben die himmlische Glückseligkeit für die Kaffern durch das Wort ubomi übersetzt, das bedeutet in der Kaffersprache den Wohlgeruch des faulen Fleisches, das als höchster Leckerbissen verzehrt wird. Bei uns nennt man das haut-goût; an sich gewifs weder angenehm noch nützlich, — und doch durch Umstände für viele so begehrenswert.

Hier überall wirkt der Geruch durch Association. Dahin und zugleich in das

physiologische Gebiet gehört, was Verf. vom Geruch des Gänsebratens sagt: »Wir können dabei zweierlei Wirkungen von einander unterscheiden, einmal eine gastrale Wirkung nämlich eine Beeinflussung des Magens, dessen Verdauungswerkzeug zu größerer Thätigkeit angefacht wird, indem dabei momentane Illusionen einer Erfüllung des Magens mit der betreffenden Speise auftauchen, zweitens kann man auch eine ästhetische Wirkung beobachten, nämlich eine harmonische Stimmung des Organismus durch angenehme Empfindungen,« daſs dies nicht auf der bloſsen Geruchsqualität als solcher beruht, ersieht man sehr deutlich daraus, daſs bei gesättigtem Magen die Wirkung des Geruchs eine geradezu entgegengesetzte fast des Ekels ist.

Überhaupt sind des Verfs. Beobachtungen hinsichtlich der gastralen Wirkungen der Gerüche mehrfach nicht zutreffend. So heiſst es, daſs das hungernde Individuum eine besondere Abneigung habe gegen das Harte, Spitze, Kantige. Ist das wirklich Thatsache? Oder hat dem Verf. hier seine Theorie einen Streich gespielt, daſs er dies als Thatsache ansieht? Verf. meint nämlich, der hungrige Magen sei auf das Auffinden von solchen Substanzen angewiesen, die sich durch Weichheit, Zusammendrückbarkeit, Verdaulichkeit auszeichnen, und so tritt im Falle eines Mangels der gesuchten Eigenschaften die Gegensätzlichkeit um so schärfer hervor.« Ich glaube nicht, daſs dies auf Erfahrung beruht. Auch das Folgende ist teils nicht richtig beobachtet, teils nicht richtig gedeutet. Der Verf. war hungrig und roch Hasenbraten und dies regte den Verdauungsapparat an. Das ist gewiſs richtig. Hier wirkt Geruch durch Association. Der Hunger ist schon oft gestillt worden durch Gegenstände, denen dieser oder ein ähnlicher Geruch ausströmte. Das ist nicht eine spezielle Eigenschaft des Geruchs, sondern das hätte auch geschehen können durch den Anblick der Speise oder durch das Hören des Anrichtens. Bekanntlich wirkt namentlich bei Kindern der Anblick eines Brunnens oder von Trinkwasser oder eines bloſsen Trinkgefäſses gar oft Durst und das Verlangen nach Wasser. Ja die bloſse Richtung der Aufmerksamkeit auf den hungernden Magen und der bloſse Gedanke an Speise ist oft stark genug, wirklich perstaltische Bewegungen und das Zusammenlaufen des Speichels im Munde zu bewirken.

Aber sicherlich auf einer Selbsttäuschung beruht es, wenn der Verf. weiter erzählt, er habe bei seinem Verlangen nach dem Hasenbraten nun auch die Zimmerpflanzen nur noch als Gemüsepflanzen, als Krautsalat angesehn; »die damals blütenlosen Zierpflanzen des Zimmers verloren auf Momente ihren Charakter als Zierpflanzen und wurden den Begriffen: Gemüsepflanzen, Krautsalat etc. untergeordnet. Diejenigen Ausstattungsstücke und Gebrauchsgegenstände dagegen im Zimmer, welche keinerlei derartige Analogieen zulieſsen, wurden wenigstens gewisser sich associierenden Vorstellungen entkleidet, nämlich von solchen, welche das Genieſsen verhinderten, z. B. gewisser Härtevorstellungen, der Vorstellungen des Zähen, Unnahrhaften, Geschmacklosen, Spitzen etc.«

Das ist wohl eine Selbsttäuschung. Verf. müſste sich denn in einem so hohen Grade des Hungers befunden haben, daſs er unter allerhand Halluzinationen und Visionen zu leiden hatte. Das wäre dann aber nicht Wirkung des Geruchs, sondern des Hungers gewesen.

So ist es wohl auch nicht eine Wirkung des Geruchs, sondern des Nikotins, etc. wenn der logisierende Einfluſs so beschrieben wird. »Der Geruch einer Havannazigarre bringt eine logisierende und ästhetisierende Tendenz hervor. Jene hat als physiologisches Substrat das Gefühl einer Klärung des Gehirns, wobei die Vorstellungen sich deutlicher von einander abheben, die Begriffe schärfer gefaſst, die Urteils- und Schluſsfunktionen zu gröſserer Bereitschaft aufgeboten werden. Der ästhe-

tisierenden Tendenz dagegen liegt das Gefühl des Erhabenen zugrunde. Beide Tendenzen summieren sich zu einer glücklichen Totalwirkung, welche, indem sie dem Geiste eine geniale Richtung verleiht, in besonders hohem Maſse geeignet ist, dem Manne der Wissenschaft die Lösung seiner Probleme zu erleichtern, wie sie andererseits das Gedankenspiel des Unbeschäftigten in angenehme Bahnen leitet..... Im Geiste gewinnt das Ruhige, Klare, Sichere die Oberhand. Man fühlt es, daſs die logische Denkthätigkeit in den Vordergrund tritt.... Ein maſsvolles Verhalten greift Platz. Das Individuum wird erfüllt mit den Gefühlen der Gerechtigkeit, Duldsamkeit, Friedfertigkeit.«

Wenn dies alles dem Geruch einer Zigarre, von gebranntem Kaffee, von sauerstoffreicher Luft nachgerühmt wird, so sieht wohl jeder, daſs dies Übertreibungen sind. Man hat freilich ähnliches dem Genuſs einer Zigarre und des Kaffees nachgesagt, da hat man aber nicht bloſs den Geruch, sondern eben den vollen Genuſs durch Magen und Lunge im Auge. Sollte Verf. solche Wirkungen verspüren beim bloſsen Geruch, wenn z. B. ein anderer eine feine Zigarre raucht und der Verf. nur den Geruch davon und das Zusehen hat?

Was nun das maſsvolle Verhalten, die Friedfertigkeit etc. betrifft, so wird es in vielen Fällen umgekehrt sein. Diese ist der Grund, nicht die Wirkung des Rauchens. Ein hastiger, zorniger, überhaupt leidenschaftlich erregter Mensch hat gar keine Neigung noch Ruhe, eine Zigarre anzuzünden, noch viel weniger sie im Brand zu erhalten. Erst muſs er einigermaſsen beruhigt sein, ehe er dies vermag, und dann wird allerdings die weitere Wirkung sich geltend machen.

Überhaupt ist die Abhandlung reich an Übertreibungen und Einseitigkeiten, daſs man sich zuweilen fragt, ob es ernsthaft zu nehmen ist. Manchen Gerüchen werden Veränderungen der Vorstellungen und Begriffe, sogar des moralischen Charakters nachgerühmt, »manche stimmen das Individuum optimistisch und erzeugen die Gefühle der Liebe, Freundschaft, der Enthaltsamkeit, des Wohlwollens, der Groſsmut, des Edelsinns; andere, die disidealisierende genannt werden, wecken Pessimismus, Empfindlichkeit, Reizbarkeit«.

Wie dies möglich ist, deutet Verf. selbst an. Er hebt hervor, daſs auf den werdenden Charakter die Gesellschaft, in der sich der Mensch befindet, einen groſsen Einfluſs hat, einen guten oder schlechten. Jede Gesellschaft aber mit ihrer ganzen Umgebung hat einen gewissen Geruch. Und kommt dieser Geruch später wieder, so wird der Mensch gleichsam wieder in jene Gesellschaft versetzt und damit kommen dann auch die entsprechenden Gedanken, Gefühle und Wünsche. Die Wirkung beruht also wiederum auf Association. Der Geruch erzeugt nicht die betreffenden Gedanken und Stimmungen, er ändert auch nicht vorhandene Gefühle, er ist die Veranlassung dazu, er löst sie nur aus. Die eigentlichen Ursachen liegen bereits im Geiste, sind hier als Associationen und Apperzeptionen und Maximen vorhanden, oft aber nur als potentielle Kräfte. Der Geruch löst sie aus und läſst sie als aktive Energien hervortreten. Er erzeugt sie nicht.

So ist es in den allermeisten Fällen, die Verf. anführt. So z. B. auch in den Instinkthandlungen, die der Geruch bei den Tieren auslöst.

Es wird angeführt, daſs man ein Fell, welches den Löwen und Tigern als Lager gedient hat, für Pferde nicht mehr verwenden kann, weil der Geruch des Felles letztere erschreckt. Ein kleiner Hund geriet in Furcht und Schrecken, als man ihm das Fell eines Wolfes zeigte, welches bis auf das Leder abgenutzt war. Dabei hatten weder Pferd noch Hund irgend eins der genannten wilden Tiere gesehen. Der an die Geruchsempfindung sich anschlieſsende Komplex von Reflexen und Gefühlen hatte sich bei den Urahnen der betreffenden Tiere durch häufige Wieder-

holung der Geruchsempfindung aufs engste associiert, d. h. er war in den Instinkt der betreffenden Tiere übergegangen. Kehrt nun die Geruchsempfindung wieder, so auch die damit verbundene Instinktivhandlung, ohne dafs entsprechende Vorstellungen, welche darauf hinleiten, vorhanden sind«.

Der Geruch ist also auch hier nicht Erzeuger, sondern nur der Auslöser eines bereits vorhandenen Mechanismus. Und dies ist nicht dem Geruch allein eigen, diese Thätigkeit kann unter Umständen jeder andere Sinn, wie Gehör und Gesicht ausüben. So entfloh z. B. ein zehn Tage alter Truthahn, der noch keinen Falkenschrei vernommen hatte, als er denselben aus der Nähe hörte, mit Blitzesschnelle, verkroch sich in einen Winkel, wo er mehr als 10 Minuten lang still zusammengekauert und regungslos blieb. Spalding nahm eine Brut von wochenalten Hühnchen und liefs, während sie auf der Wiese um die Henne piepten, einen Falken steigen. Sofort suchten die Küchlein im Grase und zwischen den Sträuchern sich zu verkriechen. Die Henne, welche von klein auf eingeschlossen gehalten war, damit sie bezüglich ihrer Feinde keine Erfahrung machen sollte, stürzte sich, als sie den Falken herabschiefsen sah, mit einem solchen Ungestüm auf ihn, dafs sie ihn gewifs getötet haben würde. Nun hatten weder sie noch ihre erste Brut je einen Raubvogel gesehn. Spalding hatte, um sich zu vergewissern, dafs es wirklich Instinkt sei, schon früher Tauben auffliegen lassen, und diese hatten sich neben die Henne und ihre Küchlein gesetzt, ohne dafs in letzterer eine Gemütsbewegung zustande kam, welche das Erscheinen des Falken hervorrief.[1]

Das ist ohne Zweifel der Hauptfehler des Büchleins, dafs nicht genug unterschieden wird zwischen dem, was der Geruch für sich und was er durch Association wirkt. Den Haupteinflufs auf das geistige Leben des Menschen übt er ohne Zweifel durch die Association. Diese sind sicherlich oft auch da wirksam, wo man sich der Zeit und Umstände nicht mehr bewufst ist, wo diese Associationen zustande kamen. Welche Wirkungen solche unbewufste Associationen haben, kann man z. B. an dem sogenannten Farbenhören[1] erkennen. Abgesehn von Associationen hat der Geruch auf das geistige Leben des Menschen verhältnismäfsig geringen Einflufs, mehr in physiologischer Beziehung als Reiz und Warner durch eine Abänderung des Gemeingefühls, oder nach dem, was der Verf. die identifizierende Thätigkeit nennt, nämlich um Gegenstände zu erkennen, so hat jede Holzart für den Kenner ihren besondern Geruch. Ich sah einen Weinkenner neun einander sehr ähnliche Sorten von italienischem Landwein nach dem blofsen Geruch prüfen und ordnen. Und auch hier werden sich leicht Associationen einmischen.

Selbst beim Hunde, der doch vorzugsweise nach dem Geruchssinn handelt, kann ein sonst sehr wirksamer Geruch durch sonstige Vorstellungen unwirksam werden. Ich habe oft meinem Pudel, wenn er auf dem Spaziergange mit mir durch allerhand beschäftigt ist, plötzlich etwas zu fressen angeboten, z. B. ein Stück Wurst. Er nahm sich kaum Zeit, es zu beriechen, liefs es liegen und eilte wieder voran, selbst wenn ich stehen blieb. Andere Vorstellungen liefsen hier den Geruch vielleicht nicht einmal bis zur Perzeption kommen. O. F.

[1]) Mosso: Die Furcht S. 104. Ähnliche Erfahrungen bezüglich des Geruchs s. Ztschrft. f. ex. Phil. XVI, 424.

[1]) Ztschrft. f. ex. Phil. XIX, S. 417.

Shinn, W. M.: Notes on the development of a child. University of California Studies-Berkeley, Cal., 1893—94. Published by the University. gr. 8⁰. 178 S.

Lombroso, Paola: Saggi di psicologia del bambino. Prefazione di Cesare Lombroso.

Torino-Roma. 1894. L. Roux e C. kl. 8⁰. XII, 284 S.

Psychologische Beobachtungen sind niemals so häufig angestellt worden wie in unsern Tagen; so zahlreich und mannigfaltig bieten sie sich dar, dafs man hin und wieder bereits anfängt, über den »Staub der Einzelheiten« in den Ergebnissen zu klagen. Wenn man die Litteraturberichte in den psychologischen Zeitschriften mustert, so kann man dieser Klage einigen Grund nicht absprechen; nur darf man bei der Beurteilung Herbarts Hinweis nicht vergessen, dafs jedes thatsächlich begründete Beobachtungsergebnis Wert hat und im Gebäude der Wissenschaft nutzbar gemacht werden kann.

Das gilt auch von dem jüngsten Zweige der psychologischen Wissenschaft, der Psychologie des Kindes. Seit sie mit Tiedemann und Sigismund zu Anfang und um die Mitte unseres Jahrhunderts auf deutschem Boden ihren kümmerlichen Ursprung genommen, haben sich auch Franzosen, Engländer und Italiener mit Eifer und Geschick an der Bearbeitung des neuen Gebietes beteiligt, und am meisten thun sich neuerdings die Nordamerikaner hervor, hauptsächlich wohl infolge der Bemühungen Stanley Halls, der in einer psychologischen und einer pädagogischen Zeitschrift in dieser Richtung mit grofsem Eifer thätig ist und bei den allgemeinen nordamerikanischen Lehrerversammlungen eine besondere Sektion für »Child Study« gebildet hat.

Aus Nordamerika kommt auch die an erster Stelle genannte Schrift, die Beobachtungen über die Entwicklung der Sinnesthätigkeit während der ersten drei Lebensjahre enthält und, wie aus einzelnen Andeutungen zu schliefsen ist, noch eine Fortsetzung finden soll.

In der Methode schliefst sich die Verfasserin, denn um eine solche handelt es sich, eng an Preyer an, dessen Buch für eine gewisse Richtung in der Kinderpsychologie typisch geworden ist. Die Besonderheit desselben besteht bekanntlich darin, dafs man ein einzelnes Kind von den ersten Lebenstagen an auf Jahre hinaus sorgfältig beobachtet und alle Ergebnisse, auch die scheinbar geringfügigsten, genau aufzeichnet. Auf diesem Wege gewinnt man vorerst allerdings nur einen Einblick in die eigentümliche Entwicklung eines einzelnen Kindes, nicht des Kindes überhaupt; dem steht aber der grofse Vorteil gegenüber, dafs das Beobachtungsmaterial einen viel höhern Grad von Zuverlässigkeit hat, als wenn man es aus andern Händen ohne genaue Prüfung übernimmt, die ja unmöglich ist, wenn es sich gleichzeitig um eine Anzahl Kinder handelt. Überdies wird man ja mit der Zeit auch zu einer Psychologie des Kindes im allgemeinen gelangen, wenigstens soweit die ersten Lebensjahre in Betracht kommen; aus der sorgfältigen Vergleichung des sorgfältig gesammelten Beobachtungsmaterials mufs sie sich notwendig ergeben.

Einstweilen freilich wird dem Leser vom »Staube der Einzelheiten« in den Arbeiten der Preyerschen Richtung der Blick noch gar sehr verdunkelt, und Mifs Shinn hat ihr gut Teil dazu beigetragen, wie wir meinen ohne Not. Wer sich der Beobachtung des kleinen Kindes auf Jahre hinaus widmet, kann nichts besseres thun, als sich vorher mit dem Buche Preyers genau vertraut zu machen, und wie sich aus gelegentlichen Andeutungen der Verfasserin ergiebt, kennt sie dasselbe auch ganz gut. Warum hat sie ihre gewifs wertvollen »Notes« nicht zu einer durchgreifenden Vergleichung mit der »Seele des Kindes« verarbeitet? Der Staub hätte sich dadurch wesentlich vermindern lassen, ohne dafs dem Werte der Einzelheiten Abbruch geschehen wäre. Es ist für die Zukunft dringend zu wünschen, dafs jeder, der auf dem Gebiete der Kinderpsychologie thätig ist, auf seine Vorgänger nicht nur gelegentlich, wie es Mifs Shinn allerdings thut, sondern grundsätzlich und durchgreifend Rücksicht nimmt. Das ist der sicherste und zugleich kürzeste Weg.

aus dem Staube der Einzelheiten herauszukommen. Derselbe wird sich ganz allmählich zu zwei Hauptgebilden verdichten, zur Psychologie des normalen und des nicht normalen Kindes, und auch innerhalb dieser allgemeinen Umrisse werden sich deutlich unterscheidbare Sonderungen vollziehen.

Was das nicht normale Kind anlangt, so ist es nicht blofs in psychologischer Hinsicht von hohem Interesse, sondern auch in pädagogischer Beziehung von grofser praktischer Wichtigkeit, die Züge »psychopathischer Minderwertigkeit« auszuscheiden und für sich zu verarbeiten, wofür die Pädagogen der Gegenwart allerdings noch merkwürdig wenig Sinn haben, wenngleich sich ein Fortschritt innerhalb der letzten fünf oder sechs Jahre nicht verkennen läfst. Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr allzufern, wo man solchen Kinternaturen nicht mehr mit verständnisloser Verwunderung gegenübersteht, wie es z. B. in einem an sich sehr wertvollen Berichte Chrismans gegenwärtig noch der Fall ist (»One year with a little girl.« Newyorker Educational Review, Januar 1895).

Bei der Eigenart der Shinnschen Arbeit ist es natürlich ganz unmöglich, im Rahmen einer Besprechung darüber einen auch nur einigermafsen erschöpfenden Bericht zu geben; es mufs an dieser Stelle genügen, dafs ein paar bemerkenswerte Einzelheiten angeführt werden.

Was die Bewegungen betrifft, so ist hervorzuheben, dafs das von Shinn beobachtete Kind in den ersten Wochen die von Preyer bemerkte Assymetrie in der Bewegung der Augenlider nur in äufserst geringem Grade zeigte; auch nahm das Kind im Gegensatze zum Sohne Preyers zu Anfang, das heifst bis zum 47. Tage, die Brust mit geschlossenen Augen (S. 12).

Obwohl sich die Kenntnis der einzelnen Farben bei dem Kinde viel schneller entwickelte, als es beim Sohne Preyers der Fall war, so zeigte sich doch die Freude daran viel weniger lebhaft (S. 26, 50); bis zum dreifsigsten Monat stellte sich das Gefühl für Farbenharmonie nicht von selbst ein und war auch später auf künstlichem Wege nicht zu wecken (S. 105). Auch Bilder erregten kein ästhetisches Interesse. Kleine unkolorierte Bilder gefielen dem Kinde im dritten Jahre eben so gut wie solche mit den schönsten Farben; das Interesse haftete nur an dem, was sie darstellten (S. 104 ff.).

Betreffs der Schätzung der Entfernung bemerkt die im Interpretieren ihrer Beobachtung an sonst sehr zurückhaltende Verfasserin: »Preyer will glauben machen, dafs die Länge des Kindesarmes den ersten Mafsstab für die Entfernung abgebe; ich möchte das nicht sagen, denn lange bevor es greifen kann, hat es wiederholt Gelegenheit gehabt, die Entfernung von bekannten Zimmergegenständen, denen es bald näher, bald ferner war, zu schätzen.« (S. 85.) Das scheint zutreffend zu sein, wenn man erwägt, welch grofse Rolle die Vorstellungen spielen, die durch die Augenbewegungen erzeugt werden.

Der Klang der menschlichen Stimme erfreute das Kind frühzeitig, noch mehr aber die Bewegung der Lippen bei dem, der ihm einen Laut vorsprach. Die Verfasserin will bemerkt haben, dafs die Freude am Klange erst eingetreten sei, nachdem das Kind die Bewegung der Lippen am 149. Tage mit Vergnügen nachgeahmt habe. Vor der tiefen Stimme des Hausarztes fürchtete sich das Kind lange Zeit; der Grund wird dem Umstande zugeschrieben, dafs es einmal in einem fremden Hause ihre Mutter aus dem Gesicht verloren und gleichzeitig die Stimme des Arztes gehört hatte. Die Wirkung eines rauhen, unangenehm klingenden Tones auf das Gemüt (7. Monat) war ganz anders als bei dem Sohne Preyers; während dieser schrie, erschrak es anfänglich und lachte dann (S. 114). In dieser Beziehung scheinen überhaupt grofse Verschiedenheiten bei den Kindern zu bestehen. Wir wollen noch auf zwei Beispiele hinweisen, die allerdings schon mehr dem Knabenalter angehören. Gutzkow

berichtet von sich selbst: »Zu grelle Töne verwundeten das Ohr fast physisch. Der Knabe wurde ein Liebhaber der Musik, lernte sogar die Flöte blasen, aber die Violine konnte er nicht streichen hören, ohne vor Schmerz zu weinen, vor wirklichem physischem Schmerz. »Der lang gehaltene Strich der Geige schien sich eine Resonnanz im Nervengeflecht des Unterleibes gesucht und dort gefunden zu haben. Die Eltern mufsten ihn von jedem Tanzort fernhalten« (Aus der Knabenzeit, S. 61). Mozart hörte als Kind gern die Violine, konnte aber den Trompetenton nicht ertragen und bekam, als der Vater dennoch einmal die Probe machte, heftige Krämpfe (L. Nohl, Musikerbiographieen I, 6).

Was das Gehör weiterhin anlangt, so ist man geneigt zu glauben, dafs alle Kinder für den Rhythmus besondern Sinn haben, wie er sich bei der leichten Auffassung von Kinderreimen in der That meistens wirksam zeigt. Chrisman's Beobachtungsergebnisse stimmen damit, nicht aber diejenigen von Mifs Shinn. Sie sagt: »Der Rhythmus der Kinderreime erleichterte das Behalten nicht, und weit entfernt, den Rhythmus beim Hersagen zu bewahren, selbst wenn der Sinn dadurch geschädigt wird (wie es bei den meisten Kindern doch der Fall ist), hielt sich das Gedächtnis beständig an den Sinn auf Kosten des Versmafses« (S. 120). Beim Hersagen schob das Kind durch den Sinn einigermafsen geforderte Ergänzungen ein, wodurch der Rhythmus stark gestört wurde.

Für Anhänger der Darwinschen Entwicklungstheorie wird von Interesse sein, was die Verfasserin über die Anfänge des Gesanges bei dem Kinde berichtet. S. 128 heifst es: »Ich kann der Vermutung nicht widerstehen, dafs ein kompetenter Musiker im stande gewesen wäre, diesen scheinbar melodielosen »Gesang« auf ein System sehr primitiver Intervalle zurückzuführen, ähnlich vielleicht denjenigen, die man in Indianergesängen oder im Gesange der Vögel entdeckt hat.«

Im übrigen hat das Buch von Mifs Shinn mit dem Darwinismus keine Fühlung, wohl aber die an zweiter Stelle genannte Schrift, was sich schon bei dem Namen der Verfasserin, einer Tochter des bekannten italienischen Kriminalanthropologen, vermuten läfst und auch äufserlich durch die häufige Berufung auf Darwin, Romanes, Spencer u. a. bezeugt wird. In einer andern Beziehung freilich offenbart sich darin die Lombrososche Eigenart (die den Pädagogen kürzlich durch Sergis Schriftchen »Un primo passo alla pedagogica« nahe gerückt worden ist) nicht. Lombroso der Vater weist darauf im Vorwort gleichsam entschuldigend hin und bemerkt, eine Frau sei zu so schwierigen psychologischen Untersuchungen nicht im stande. Das Beispiel der Amerikanerin Christine Ladd Franklin hat allerdings glänzend gezeigt, dafs man derartiges nicht ganz allgemein behaupten darf, wenn es auch bei der Tochter Lombrosos zutreffend sein mag, die sich »aus den blumenreichen Gefilden der schönen Litteratur in die dornigen Pfade der Psychologie begeben hat.«

Wir haben es in dem Buche trotz des Namens Lombroso mit Beobachtungsergebnissen zu thun, die in ihrer Art heutzutage in der Kinderpsychologie geläufig sind. Es besteht aus zwei Teilen, von denen der letzte, welcher zwölf kurze Monographieen enthält, der Preyerschen Richtung zugewiesen werden mufs, während der erste vorwiegend vergleichender Natur ist. Will man diese Richtung ebenfalls mit dem Namen eines verdienstvollen Mannes bezeichnen, so kann man sie die Perezsche nennen. Bernard Pérez hat in seinem dreibändigen Werke »La psychologie de l'enfant« aus eigener Beobachtung, sowie aus zweiter und dritter Hand, endlich auch aus Biographieen und Werken der schönen Litteratur ein sehr umfassendes Material gesammelt und in interessanter Weise vergleichend bearbeitet. Was andere, wie Compayré, Tracy und Baldwin auf dem Gebiete der Kinder-

psychologie geschaffen haben, hindert nicht, aufser von der Preyerschen nur noch von der Pérezschen Richtung zu reden. Die Nachteile der letzteren liegen auf der Hand, aber sie hat uns doch lesbare Bücher gegeben, die so lange genügen müssen, bis man auf streng biographischem Wege besseres Material zu einer Psychologie des Kindes im allgemeinen zusammengebracht und verarbeitet hat.

Im ersten Abschnitte ihres Buches handelt Paola Lombroso von der Sprache des Kindes, wie sie selbst sagt, ohne wesentliche neue Beobachtungen zu bringen; sie fafst aber die bereits vorliegenden Resultate übersichtlich und gut zusammen, wobei von den Ausdrucksbewegungen (Gesten), von den ersten Worten des Kindes, von »Wortmedaillen« (d. h. vom Gebrauche selbstgebildeter Werte für mehrere von einander verschiedenen Dingen zugleich) von der Unmöglichkeit einer abstrakten Sprache bei Kindern, von den Irrtümern und Ungenauigkeiten, sowie endlich von der Rolle der Analogie in der Kindessprache die Rede ist. Wir möchten hier noch eine Beobachtung von Chrisman (in seinem oben genannten Berichte) anführen, die unter diesen Gesichtspunkten keine Stelle finden kann, vielleicht auch nicht allzuhäufig ist. Das Kind hatte für bottle (Flasche) längere Zeit das verstümmelte boo-boo gebraucht, vergafs es aber bald völlig, so dafs es dasselbe nicht mehr gebrauchte und auch nicht mehr verstand.

Wie sehr wir nun mit der Verfasserin in dem, was sie über die Sprache bietet, zufrieden sind, so können wir ihr doch nicht beistimmen, wenn sie sagt, dafs die Kindessprache schon nach allen Richtungen durchforscht sei. Zum wenigsten nach der lautlichen Seite hin ist die Erforschung bis jetzt noch eine durchaus ungenügende, und die neuerdings mit grofser Genauigkeit ausgebildete Phonetik hat hier noch eine umfassende Aufgabe vor sich.

Weniger erschöpfend als der Abschnitt über die Sprache ist das Kapitel über die ersten Vorstellungen des Kindes, sowie dasjenige über die Anfangsentwicklung des Nachdenkens und Urteilens, was leicht darin seine Entschuldigung findet, dafs es sich hier um ein aufserordentlich umfassendes und vielgestaltiges Gebiet handelt, über das allein sich ein dickes Buch schreiben liefse. Was aber die Verfasserin mitteilt, ist besonders unter dem Gesichtspunkte der Apperzeption sehr wertvoll.

Über die sittliche Beschaffenheit des Kindes äufsert sich die Verfasserin am Schlusse des betreffenden Abschnittes (S. 101) zusammenfassend folgendermafsen: »Hinsichtlich der Moral ist das kleine Kind viel mehr negativ als positiv gerichtet die Eitelkeit, der Egoismus, die Falschheit; die Grausamkeit, alle gefährlicheren Instinkte finden sich beim Kinde. Diese Instinkte sind deshalb so allgemein und so tiefgehend, weil sie aus denselben Tendenzen entstehen, die die Naturvölker beherrschen und die durch Vererbung befestigt sind.«

Diese Charakteristik leitet, sehr deutlich auf die Bahn von Lombroso dem Vater, der in seiner Theorie vom Gewohnheits-Verbrecher behauptet, dieser sei in seiner Entwicklung auf der Stufe des Kindes oder was im wesentlichen dasselbe sei, auf der Stufe des Wilden stehen geblieben, so dafs er in die heutige Gesellschaft nicht passe, einen antisozialen Charakter habe. Es ist hier gewifs nicht der Ort auf diese Seite der Lombrososchen Verbrechertheorie einzugehen; nur sei auf die interessante Kritik hingewiesen, die der im übrigen Lombroso nahestehende Kurella in seinem Buche »Naturgeschichte des Verbrechers« (Stuttgart 1893) in dem Abschnitte »Die Psychologie des Verbrechers« geliefert hat.

Von hoher Bedeutung für die Kinderpsychologie ist die Beantwortung der Fragen Baers (»Der Verbrecher in anthropologischer Beziehung.« Leipzig 1893):

»Sind aber diese bösartigen und häfslichen Eigenschaften in Wirklichkeit die gewöhnlichen normalen Lebensäufserungen eines jeden Kindes, oder auch nur der Mehrheit derselben? Sollte nicht ein Teil dieser Erscheinungen eine seltene Ausnahme und als auffallende Monstrosität zu deuten sein?« (S. 352.) Maudsley und Moreau sprechen sich sehr hart über die sittliche Seite der Kindesnatur aus, aber der Umstand, dafs diese Männer Irrenärzte sind, kann den Gedanken nahe legen, dafs bei ihren Beobachtungen pathologische Dinge eine Rolle gespielt haben. Was aber kompetente Beobachter wie Bain, Pérez und Preyer in dieser Beziehung gefunden haben, läfst das Kind, äufserlich angesehen, allerdings nicht als Engel erscheinen, entspricht aber bei weitem nicht der langen und schauerlichen Liste, die Lombroso der Vater aufgestellt hat, und ist psychologisch ganz gut erklärbar. Dem Erzieher mag das immer noch zu viel sein, aber er hat in anbetracht der sittlichen Bildsamkeit keinen Grund, sich über die Verderbtheit des Kindes so zu entsetzen, wie z. B. Augustin es thut, wenn er sich auch kaum die eigentümlich tröstliche Auffassung von Paola Lombroso zu eigen machen darf, die sich ausspricht in den Worten: »Übrigens hat diese sittliche Mangelhaftigkeit den Zweck, das Kind ein wenig für das soziale Leben vorzubereiten. Wenn das Kind rein, gut, ohne Egoismus und ohne Heuchelei wäre, wie es manche in harmloser Weise gleich haben möchten, so würde es viel gröfsere Mühe und Unsicherheit haben, im Kampf ums Dasein sich zurechtzufinden und darin zu siegen.« (S. 101.)

Recht bemerkenswert ist, was die Verfasserin über die Geschlechtsliebe im Kindesalter sagt. Über diesen Gegenstand hat man in der neuesten Zeit mancherlei Material gesammelt; da aber die äufsere Beobachtung des Kindes in dieser Beziehung naturgemäfs nur sehr dürftige Ergebnisse haben kann, so hat man aus andern Quellen geschöpft, die nach unserer Ansicht nicht geeignet sind, um daraus für die Mehrzahl der Kinder zutreffende Belehrung zu gewinnen. Man hat nämlich die Biographieen hervorragender Männer und Frauen durchsucht, dabei aber übersehen, dafs sich in einer grofsen Anzahl von Fällen im ferneren Lebenslaufe pathologische Dinge deutlich nachweisen lassen, dafs in einer weitern Anzahl solche der Wahrscheinlichkeit nach vorhanden sind, dafs es sich endlich um sehr frühreife, genial veranlagte Kinder handelt, deren Eigentümlichkeit einen Schlufs auf die Kindesnatur im allgemeinen ebenfalls nicht zuläfst. Aus diesen Gründen halten wir es für richtig, wenn die Verfasserin kurz sagt: »Derartige starke Gefühle kommen bei Kindern wohl vor, aber sie bilden keineswegs die Regel; in solchen Fällen hat man es immer nur mit nicht normalen, frühreifen und genial veranlagten Kindern zu thun« (S. 102). Sie führt alsdann eine Reihe von Beispielen an, in denen jedesmal eine dieser Eigenschaften, wenn nicht alle zugleich, vorhanden sind. Renan ist der einzige, bei dem wir nur an die geniale Veranlagung denken möchten; Georges Sand und Marie Baskirtscheff sind wenigstens in zweierlei Beziehung verdächtig; über Jean Jaques Rousseau giebt es seit Möbius' Buche (Die Krankheit J. J. Rousseaus, Leipzig, 1890) in allen drei Beziehungen keinen Streit mehr; am Verfasser der berüchtigten »Kreutzersonate« hat Nordau (Entartung. Bd. I, Berlin 1893) eine herbe, aber, wie es scheint, nicht ganz unberechtigte Kritik geübt. Verfasserin hätte ihre Aufzählung leicht noch fortsetzen können. Canova verliebte sich mit fünf, Byron mit acht Jahren. Dante und Alfieri erfuhren heftiges Liebesleid mit neun Jahren (Siehe Moreau, der Irrsinn im Kindesalter. Deutsch von Galatti, S. 190). Auch in der deutschen Litteratur fehlt es nicht an zahlreichen Beispielen. Wenn nun aber auch die Mehrzahl der Kinder von derartigen Erscheinungen frei ist, so läfst sich doch nicht bestreiten, dafs der

Erzieher in dieser Beziehung nicht nur ein wachsames Auge, sondern auch eine zarte Hand haben mufs. Wer die meist erst im Alter niedergeschriebenen Schilderungen solcher Seelenzustände aufmerksam liest, der merkt gar bald, dafs es sich hier nicht um blofse »Kindereien« handelt, sondern um tiefgehende Leiden, die denen der Erwachsenen kaum nachstehen dürften. Gewifs wird der unterrichtete Menschenfreund darüber nicht scherzen oder gar spöttisch in den Zeitungen berichten, dafs sich beispielsweise ein Kind aus unglücklicher Liebe das Leben genommen habe. Auch hier gebührt dem Kinde Achtung!

Schon aus dem wenigen, was wir aus dem Buche T. Lombrosos haben mitteilen können, ersieht man, dafs es auch für den Erzieher in hohem Grade interessant ist. Hat die Verfasserin in ihren Erörterungen auch nicht gerade die allerdornigsten Pfade aufgesucht, so hat sie doch gezeigt, dafs sie auf dem Gebiete wohl bekannt ist, auf dem sie zum erstenmale öffentlich erscheint.

Altenburg Chr. Ufer

II Pädagogisches

Dr. E. Kraepelin, Professor der Psychiatrie in Heidelberg: Über geistige Arbeit. Jena, G. Fischer. 1894.

Das vorliegende Schriftchen, die Wiedergabe eines Vortrags, darf auf das Interesse einer Gesellschaft rechnen, deren geistige Leistungsfähigkeit von ihr selbst nicht selten stark angezweifelt wird. Es ist wohl unleugbar, dafs wir uns in einer Zeit des Übergangs befinden, insofern eine Anpassung unseres Nervensystems an die veränderten Lebensbedingungen des raschlebigen Zeitalters noch nicht stattfinden konnte. Dem Einflusse unerhörter Änderungen in der gesamten Lebensführung ist die nervöse Leistungs- und Widerstandsfähigkeit des gegenwärtigen Kulturmenschen wenig gewachsen. Unsere Enkelkinder werden es darin hoffentlich schon weiter gebracht haben; möglicherweise sind sie gar nicht vergnügt, wenn nicht ein beständiges Rädergerassel oder sonst ein betäubender Lärm ihre Nerven in ständige Schwingung versetzt. Jedenfalls ist die heutige Kulturmenschheit wegen ihrer ungenügenden Anpassungsfähigkeit recht übel daran. Ihre Pflicht und ihre Aufgabe ist es, die nachfolgenden Generationen besser auszurüsten, soweit es ihr möglich ist. Das geschieht durch Verhütung einer vorzeitigen Abnutzung wie sie durch die Überbürdung hervorgerufen wird. Was aber ist Überbürdung und wo liegt die Grenze, wo die Bürde anfängt zu drücken? Wer vermag bei der vorhandenen individuellen Verschiedenheit die Durchschnittshöhe unserer geistigen Kraftleistung richtig zu bestimmen? Ja ist überhaupt bei einem Einzelnen die Arbeitskraft und ihre Grenze abzuschätzen bei dem Wechsel der geistigen Zustände und den Einflüssen, denen sie unterworfen sind? Der Verfasser will mit grofser Genauigkeit bestimmen, wieweit die Arbeitskraft des Einzelnen bei ganz einfachen geistigen Leistungen reicht. Als Mafs derselben benutzt er die Menge von kleinen, gleichartigen Einzelaufgaben, die in einer bestimmten Zeit von jemand gelöst wird: Das Zählen von Buchstaben, das Lesen, das Auswendiglernen von Zahlen- oder Silbenreihen, das fortgesetzte Addieren einstelliger Zahlen und ähnliches. Über die Ergebnisse der Rechenversuche giebt der Verfasser Aufschlufs, wobei auch auf die Untersuchungen von L. Burgerstein in Wien und von A. Key in Schweden Rücksicht genommen wird. Das Resultat dieser Untersuchungen wäre i. a. dies, dafs wir unsere Jugend überhaupt nicht in die Schule schicken dürfen. Da dies aber doch aus mehreren Gründen nötig erscheint, muls die Schule reformiert werden.

Wir denken, das sei eben erst in Preufsen wenigstens mit den neuen Lehrplänen vom Jahr 1892 geschehen? Der Verfasser spricht aber für eine weit tiefergreifende Änderung. Ja mit seiner Verwerfung der Schulprüfungen würde er die neue Ordnung der Dinge überhaupt verwerfen müssen, die ja bekanntlich unsere höheren Schulen einer neuen Prüfung durch Einführung des berüchtigten Zwischenexamens unterwirft.

Wiewohl wir erst im Anfange einer wirklichen Hygiene der geistigen Arbeit ständen, so meint der Verfasser, gestatteten es die jetzt vorliegenden Ergebnisse bereits, anzugeben, an welchen Punkten anzugreifen wäre, um die Anforderungen des Unterrichts mit der Leistungsfähigkeit des heranwachsenden Geschlechts in Einklang zu bringen. Dazu gehört: 1. Die Verminderung der Arbeitszeit; 2. Kürzung der einzelnen Lehrstunden; 3. Beschränkung der Hausarbeit — vor allem aber Umänderung des allgemeinen Zieles des Unterrichts. Es soll sich nicht darum handeln, dem Schüler in erster Linie eine gehörige Menge sogenannten sicheren Wissens einzuprägen, sondern ein solides Können herbeizuführen. Das wird aber nicht erreicht durch ein Ergehen in die Breite, sondern nur durch ein Versenken in die Tiefe. Damit berührt sich der Verfasser sehr eng mit den Forderungen der neueren Didaktik, die schon längst ihr Augenmerk darauf gerichtet hat, vor allem festzustellen, nicht nur wie gelehrt, sondern vor allem wie gelernt werden soll. Der Lernprozefs ist vielfach eingehenden psychologischen Erörterungen unterworfen worden, die zu einer rationellen Unterrichtstheorie unter dem Namen der Formalstufen zusammengefafst worden sind. Leider hat diese Theorie bisher weder die Aktenbündel des Schulregiments durchbrechen noch, wie es scheint, in die Versuchsräume der Mediziner eindringen können. Der Verfasser des vorliegenden Schriftchens eröffnet uns einen Blick in dieselben. Er ist einladend genug, um diesem Untersuchungsfeld näher zu treten.

Jena W. Rein

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

The Monist. A quarterly magazine. Editor: Dr. P. Carus. Chicago. The Open Court Publishing Co.

Vol. 4. No. 4. July 1894.

George John Romanes, The Immortality That Is Now. — Editor, George John Romanes. In Memoriam. — George Bruce Halsted, The Non-Euclidean Geometry Inevitable. — Editor, Prof. Adolf Harnack on the Religion of Science. — William R. Thayer, Leonardo da Vinci as a Pioneer in Science. — J. Clark Murray, Philosophy and Industrial Life. — Editor, The Message of Monism to the World. — Hermann Schubert, Monism in Arithmetic. — Richard Garbe, Outlines of a History of Indian Philosophie. — Literary Correspondence. — Book Reviews. — Discussions. — Periodicals.

The Psychological Review. Edited by J. McKeen Cattell and J. Mark Baldwin. New York and London. Published Bi-Monthly by Macmillan and Co.

Vol. 1. No. 4. July 1894.

Alfred Binet, Reserve Illusions of Orientation. — George Trumbull Ladd, Direct Control of the Retinal Field. — Joseph Jastrow, Psychological Notes on Helen Keilar. — J. Mark Baldwin, Psychology Past and Present. — Discussion. — Psychological Literature. — Notes.

Revue critique d'histoire et de littérature. Directeur A. Chuquet. Paris. Ernest Leroux.

No. 21, 21. Mai 1894.

Jacob, Abel et son édition du Moallaqat. — Bachmann, La version éthiopienne de Malachie et des Lamentations. — Niebuhr, Debora. — Deissmann, La formule in Christo Jesu. — Grafe, La Loi dans les Épîtres de saint Paul. — Hoernes, Le Glasnik, revue du musée de Serajewo. — Geyso, Theognis. — Polybe, p. Buettner, III. — Thiele, Hermagoras. — Doublet, Oeuvres littéraires d'Hadrien. — Holder, Dictionnaire vieux-celtique, IV. — Vollmoeller et Otto, Compte rendu annuel des progrès de la philologie romane. — Novati, Correspondance de Salutati, II. — Restori, Une comédie de Caravajal. — Halphen, Miettes d'histoire. — Rey, Boileau et Silvie. — Galtier de Laroque, Ruvigny. — Morel-Fatio, Mémoires du marquis de Villars sur la cour d'Espagne. — Braquehay, Merle. — Hennet, MacMahon. — Du Barail, Mes souveniers I. — Chronique. — Académie des inscriptions.

Rivista italiana di filosofia dir. dal. Comm. Luigi Ferri. Roma 1894. Giovanni Balbi.

Anno IX. Vol. II. Luglio-Agosto.

F. De Sarlo, La vecchia e la nuova Frenologia. — P. D'Ercole, Carlo Lodovico Michelet e l'Hegelianismo. — Bibliografia. — Bolletino filosofico e pedagogico. — Bolletino letterario. — Riviste. — Recenti pubblicazioni.

Anno IX. Vol. II. Settembre-Ottobre.

L. Ambrosi, La classificazione dei sentimenti nella storia della filosofia. — F. Ferri, La scuola positiva di Diritto penale e I nuovi orizzonti di Enrico Ferri. — Bibliografia. — Questioni pädagogiche. — Bolletino filosofico e pedagogico. — Riviste. — Notizie. — Recenti pubblicazioni.

Revue de Metaphysique et de Morale. Xavier Léon.

II. année No. 5. Septembre 1894.

Simmel: le problème de la sociologie. E. Le Roy et C. Vincent: Sur la méthode de la Mathématique. J. Weber: Une étude de l'acte et ses conséquences motales. Notes critiques.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. Bd. XVIII, H. 3.

H. Rickert, Zur Theorie der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. — A. Marty, Über subjektlose Sätze und das Verhältnis der Grammatik zu Logik und Psychologie IV. — Anzeigen.

The philosophical Review. Vol. III, No. 5.

J. Royce, The external world and the social consciousness. — J. Watson, The Problem of Hegel. — A. Seth, Epistemology and Ontology. — E. Adickes, German Kantian Bibliography (IX). — Reviews of books etc.

The psychological Review. Vol. I, No. 5.

H. Münsterberg, Studies from the Harvard Psychological Laboratory (II). — A. C. Armstrong, The imagery of American students. — L. Witmer, The pendulum as a control-instrument for the Hipp chronoscope. — Discussion. — Psychological literature. — Notes.

The Monist. A quarterly magazine. Vol. V, No. 1.

H. von Holst, Ought the United States Senate to be abolished? — E. Mach, On the principle of the conservation of energy. — J. W. Powell, On the nature of motion. — P. Carus, Buddhism and Christianity. — Th. Whittaker, On the nature of thought. — Correspondence etc.

International Journal of Ethics. Vol. V, N. 1.

H. Sidgwick, Luxury. — F. H. Bradley, The limits of individual and national selfsacrifice. — M. S. Gilliland. Women in the community and in the family. — E. Montgomery, Ethics and belief. — L. Ferri, National character

and classicism in Italian philosophy. — E. E. Constance Jones, Rational hedonism. — Discussions etc.

Revue philosophique de la France et de l'étranger. 19e année, No. 10.

A. Binet et V. Henri, De la suggestibilité naturelle chez les enfants. — H. Lachelier, Théorie du jugement et du raisonnement déductif dans la »Logique« de Wundt. — V. Egger, Compréhension et contiguïté. — Th. Ribot, Recherches sur la mémoire affective. — Notes etc.

Archiv für Geschichte der Philosophie, in Gemeinschaft mit Hermann Diels, Wilhelm Dilthey, Benno Erdmann und Eduard Zeller herausgegeben von Ludwig Stein. Berlin 1894. Georg Reimer.

VIII. Band, 1. Heft.

Joh. Uebinger, Der Begriff docta ignorantia in seiner geschichtlichen Entwicklung. — Paul Leuckfeld, Zur logischen Lehre von der Induktion. Geschichtliche Untersuchungen. — Emil Arleth, Die Lehre des Anaxagoras vom Geist und der Seele. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie (von Struve, E. Zeller).

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. Herausgegeben unter Mitwirkung von Fachgelehrten von Dr. Ernst Commer. Paderborn 1894. Ferdinand Schöningh.

IX. Band, 2. Heft.

Michael Glossner, Die Philosophie des hl. Thomas von Aquin. Gegen Frohschammer. VIII. Psychologie. — Gundisalv Feldner, Die Neu-Thomisten. III. — Eugen Rolfes, Der Beweis des Aristoteles für die Unsterblichkeit der Seele. I. — Gundisalv Feldner, Die Potentia obedientialis der Kreaturen. IV. — Litterarische Besprechungen. — Zeitschriftenschau. — Neue Bücher und deren Besprechungen.

Ergänzungsheft I.

M. Glossner, Der spekulative Gottesbegriff in der neueren und neuesten Philosophie.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

? Zum Religionsunterricht. Oberrhein. Blätter I, 6.

»Wenn es wahr ist, dafs die Religion eine unentbehrliche Grundlage eines gesunden Volkslebens ist, dann ist die richtige Gestaltung des Religionsunterrichts eine Sache von allgemeinem, nationalen Interesse, und dann verdient die Frage, in welcher Weise er umzugestalten ist, von allen denen gründlich erwogen zu werden, denen das Wohl unseres guten deutschen Volkes am Herzen liegt. Das Flicken neuer Lappen auf das alte Kleid nützt nichts mehr in unserer Gegenwart. Wer sich der Hoffnung hingiebt, dafs nur aus reich angesammeltem Stoff religiöses Leben erblühe, der täuscht sich; blofses Wissen erzeugt kein Leben. Eine lebenskräftige religiöse Bildung kann aber aus einem solchen theologischen Allerlei schon deshalb nicht hervorgehen, weil das Zusammengehörige in unnatürlicher Weise auseinander gerissen ist. Und wo man nur darauf abhebt, unendliches Material als Gedächtnisballast aufzutürmen, da mufs ja das religiöse Herz im Organismus des Volksgeistes zu schlagen aufhören. Gesättigt vom examenmäfsigen Wissen tritt die deutsche Jugend fertig mit ihrem Glauben, eingepaukt aus einer für ihren Gebrauch zugeschnittenen bibl. Geschichte und aus den Sätzen eines dogmatischen Katechismus, in die Welt hinaus, aber trotz allen Wissens waffenlos gegenüber den nun von allen Seiten auf sie einstürmenden Zweifeln. Es fehlt ihr die geistige Kraft, die sie hält. Ihre Geistesbildung besteht ja in einer Masse einzelner Notizen und Notizchen, und dieser ganze Plunder von zerstreuten Einzelheiten fällt

der völligen Verdunkelung anheim. Was unserem Religionsunterrichte not thut, das ist die Zeit zur Vertiefung.«

R. Leite, Wert und Bedeutung guter bildlicher Darstellungen in Zeitschriften und Schulbüchern — und die unterrichtliche Verwendung der Lesebuchbilder. Ev. Schulblatt 1894, 5.

Gute, lebensvolle und lebenswahre Abbildungen vermitteln den Schülern eine Vorstellungswelt wahrer, klarer, kräftiger, vollständiger; sie sind nächst den Darstellungen in natura das zuverlässigste und wertvollste Veranschaulichungsmittel. Sie bereichern, beleben die Phantasie und lenken den Sinn von aufsen nach innen. In ihnen ruht Herz und Gemüt aus im Schofse des Guten und Schönen und ist imstande, neue Keime und kräftige Antriebe zu edlem Wollen und Handeln zu empfangen. Diese Bedeutung gewinnen gute Bilder, d. h. solche, die wahr und einfach, klar und deutlich, sauber und künstlerisch korrekt, sittlich rein sind, um so mehr, je häufiger sie den Schülern zum gründlichen Anschauen dargeboten werden. Bei der Behandlung ist zunächst den Schülern eine Gesamtauffassung zu vermitteln, dann werden die Einzelheiten in bestimmter Ordnung genau angeschaut. Steht ein Einzelbild zur Behandlung, so wird die Anschauung von dem Äufseren in das Innere der Person geleitet. Die Betrachtung kulturhistorischer Bilder mufs ein abgerundetes und befriedigendes Gemälde in der Seele des Kindes zurücklassen. Die Betrachtung naturgeschichtlicher Bilder soll nicht auf eine Beschreibung hinauslaufen, sondern die lebendige Auffassung der Situation im Auge haben und das Tierleben in den Vordergrund des Interesses rücken. (Vergl. auch: Leite, Die Bilder des Lesebuches von Gabriel und Supprian für die Oberstufe bearbeitet. Bielefeld, 1894. Velhagen & Klasing.)

Dr. A. Stadler, Über die Aufmerksamkeit. Schweiz. Päd. Zeitschr. IV, 2.

Die Aufmerksamkeit lebt vom Neuen, sofern es ihr auf einem bekannten Gebiete, einer Interessensphäre, entgegentritt. Wenn die Vorstellungen kommen und gehen, ohne sich in Verbindungen zusammenzuschliefsen, so zerstreut sich das Bewufstsein in die Mannigfaltigkeit der Eindrücke; wenn aber das Zusammengehörige entdeckt und durch die Kraft des Begriffes verknüpft wird, so wird der Geist »gesammelt«. Daraus ergeben sich für die Entwickelung der Aufmerksamkeit zwei Bedingungen: »Kein Geist wird der Sammlung fähig sein, der nicht durch ein Interesse bewegt ist und der nicht seine Eindrücke zu Gedanken verarbeiten kann. Der Erzieher mufs also einerseits die Interessenkeime suchen und pflegen, welche die Natur in das jugendliche Gemüt gelegt haben mag, und wo sie zu fehlen scheinen, mufs er geeignete einzupflanzen bestrebt sein. Andererseits mufs er in dem Zögling die Gewohnheit entwickeln, die Dinge nicht nur anzuschauen, sondern sich über jeden Eindruck dem Umfange seiner Erfahrung entsprechende Gedanken zu machen.«

H. Siebel, Zur Schulaufsichtsfrage. Ev. Schulblatt 1894, 2.

Die erste und wichtigste Aufsichtsinstanz für die Volksschule ist die Lokalaufsicht. Sie zerfällt in eine allgemeine und eine technische Aufsicht. Die allgemeine Aufsicht ist Sache des Schulvorstandes, in welchem alle Interessenkreise angemessen vertreten sein müssen; die technische Aufsicht liegt in den Händen des Hauptlehrers oder Rektors. Es ist selbstverständlich, dafs er seine Aufgabe nicht durch blofses Anordnen im bureaukratischen Sinne, sondern vielmehr durch persönliche Einwirkung im Sinne einer rechten Schulpflege erfüllen kann. Soweit die Rücksicht auf die Einheitlichkeit der Schularbeit es gestattet, ist jedem Lehrer ein möglichst grofses Mafs von Selbständigkeit zu gewähren. Eine Vermehrung der Klassen über acht hinaus ist schädlich; die kumulierten Rektorate sind ein Ver-

derben für die Schule. Zu Kreisschulinspektoren sind nur solche Männer zu wählen, welche ihre Befähigung dazu nach der theoretischen und praktischen Seite sowohl durch Ablegung der vorgeschriebenen Examina sowie durch eine erfolgreiche praktische Thätigkeit in der Volksschule hinreichend nachgewiesen haben. Soweit der Volksschullehrerstand die erforderlichen Kräfte dazu stellen kann, sind diese in erster Linie zu berücksichtigen.

Karl Hessel, Über die Pflege eines guten Vortrags für Poesie und Prosa. Mädchenschule VII, 6.

Schon nach dem ersten halben Schuljahr müssen mechanisches, logisches und ästhetisches Lesen in untrennbarer Einheit geübt werden, jedes Nacheinander dieser drei Arten des Lesens ist vom Übel. Bedingung dazu ist, daſs auf allen Stufen der Lesestoff im Gedankenkreis der Kinder liegen muſs. Bei Gedichten ist vor allem keine Nachlässigkeit in der Aussprache zu dulden, alles muſs der Lehrer bemerken und so lange rügen, bis es Beachtung findet. Feinde einer lautreinen Aussprache sind: Die Umgangssprache, die angeborene Mundfaulheit, die längeren Gedichte. Von den kurzen Gedichten eignen sich zum Vortrag am besten diejenigen, welche einen getragenen Ton haben, der zum langsamen Sprechen auffordert. Metrik und Poetik ist möglichst wenig zu treiben. Das Gedicht ist nicht erst ganz vorzulesen; der sogenannte Gesamteindruck ist beim Kinde ein gar unbestimmtes Ding. Es ist entschieden vorzuziehen, wenn erst in gemeinsamer ernster Arbeit das Gedicht stückweise erobert wird, dann erst ist ein Gesamteindruck möglich. Die einzelnen Teile liest der Lehrer zuerst vor. Auf eigentlich kunstmäſsigen Vortrag soll nicht hingearbeitet werden. Leichter ist das Ideal des Prosavortrags zu erreichen. Wer so liest, daſs man meint, er spräche, der liest gut, und dieses Ziel können auch Kinder erreichen, nur ist die notwendige Voraussetzung dazu die, daſs das, was man ihnen zu lesen giebt, nach Inhalt und Form so ist, als könnten sie es unter Umständen selbst gesagt haben. Alle Stücke müssen sich zur lauten Wiedergabe eignen. Der schlimmste Feind der Lesekunst ist das Lesen mit den Augen; auch beim stillen Lesen müssen die Kinder mit den Lippen lesen. Um richtige Betonung zu erzielen, müssen die Kinder vor allem auf die Gegensätze aufmerksam gemacht werden, und zwar sowohl auf die ausgesprochenen, als auf die verborgenen.

Z.

Druckfehler:

S. 247 Z. 23 v. o. statt wandelnd lies veredelnd. — S. 248 Z. 5 v. u. statt Werden lies Bessern. — S. 250 Z. 19 v. o. statt oft lies nicht. — S. 250 Z. 25 v. o. statt Standesgenossen lies Stammesgenossen. — S. 252 Z. 25 v. o. statt würde lies wäre. — S. 254 Z. 15 v. o. statt Koler lies Kaler. — S. 255 Z. 9 v. u. statt unpraktischer lies um praktischer. — S. 256 Z. 5 v. o. statt bemächtigt lies bemüht. — S. 257 Z. 5 v. o. statt mit lies in. — S. 258 Z. 16 v. o. statt Casneri lies Carneri. — S. 259 Z. 14 v. o. statt Verstocktheit lies Verstecktheit. — S. 259 Z. 27 v. o. statt Vorahnung lies Verehrung. — S. 169 Z. 8 v. o. statt gewöhnten lies genährten.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Aberg, L. H., Filosofisk sedelära. I. och II. Delen I. Upsala, 1893.

Afaba y Fernández, L., Lecciones de metafisica. Madrid, 1892.

Ardigò, Rbt., La scienza della educazione. Padova, 1893.

Baldwin, J. M., Elements of Psychology. London, 1893.

Bardowicz, L., Die rationale Schriftauslegung des Maimonides und die dabei in Betracht kommenden philosophischen Anschauungen desselben. [Aus »Magazin für die Wissenschaft des Judentums.«] Wien, 1893.

Beach, D. N., The newer religious Thinking. Boston, 1893.

Besant, A., Death and after. London, 1893.

Blackwell, A. B., The Philosophy of Individuality. New-York, 1893.

Bradley, F. H., Appearance and Reality. A metaphysical Essay. London, 1893.

Brasch, Leipziger Philosophen. Leipzig, Weigel, 1894.

Briese, Philosophie des Metaphorischen. Hamburg, Vofs, 1893.

Bastian, A., Die Verbleibs-Orte der abgeschiedenen Seele. Berlin, Weidmann, 1893.

— Der Buddhismus als religions-philosophisches System. Berlin, Weidmann, 1893.

Brüsselbach, Religion und Wissenschaft wider das Glaubensbekenntnis E. Haeckels, Leipzig, Rust, 1893.

Cosattini, A., Studî di filosofia greca. Torino, 1893.

Caird, Einleitung in die Religionsphilosophie. Übersetzt von Ritter. Zürich, Fäsi & Beer, 1893.

Cains, Le Problème de la Conscience du Moi. Paris, Felix Alcan, 1893.

Ceica, La religione della morale. Padova, Drucker, 1893.

Cimboli, Le science morale e politiche. Roma, Roax.

Dadson, A. J., Evolution and Religion. London. 1893.

Ellefsen, O., Om moralens oprindelse. En psychologisk undersögelse af moralspörgsmaalet. Christiania, 1893.

Ch. A. Mc. Murry, The elements of General Method. Bloomington. Sec. Ed., 1893.

— Special Method for Litterature and history. Bloomington, Sec. Ed., 1894.

— — in Geography. Bloomington, 1894.

— — in the Reading. Bloomington, 1894.

— Pioneer History Stories of the Missisippi Calley. Bloomington, 1894.

Lida Brown Mc. Murry. Classic Stories for the Little Ones, Bloomington, 1894.

Lida B. Mc. Murry and Mary Hall Husted, Robinson Crusoe for Boys and Girls. Bloomington, 1894.

Ch. de Garmo, Tales of Troy. Bloomington, 1891.

Schurman-Thurber, The School Review. Hamilton 1895.

Mercier, Revue Néo-Scolastique. Louvain, 1895.

Joh. Meyer, Neue Bahnen. 1895.

Horn-Hollenberg, Evangel. Schulblatt. Gütersloh, 1895.

Holzmüller-Köhler, Zeitschrift für lateinlose Schulen. Leipzig, Teubner. 1895.

W. S. Jackman, Field Work in Nature Study. Chikago.

— Number Work in Nature Study. Chikago.

Palmgren, Tyska, Engelska, Franska Sänger. Stockholm, 1894.

Rademacher, Die Sühne. Bielefeld, Helmich.

Martinak, Die Logik John Lockes. Halle, Niemeyer.

H. Grosse, Evang. Schulandachten. Gotha, Thienemann.

H. Wolgast, Über Bilderbuch und Illustration. Hamburg, C. Klofs.

Henry S. Townsend, The progressive educator. I. Bd. Lahainaluna. H. J. November 1894.

Dörpfeld, Gesammelte Schriften. Gütersloh, Bertelsmann.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und **W. Rein**
Wansleben b. Halle — Jena

Zweiter Jahrgang
Sechstes Heft



Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1895

Diese Zeitschrift erscheint jährlich in 6 Heften. Preis des Jahrgangs 6 M.

Inhalt



A Abhandlungen

Das Abbilden als Erkenntnismittel

Von J. Redlich

Einleitung

Der Zusammenhang des Wirklichen gestattet eine eigentümliche Gegenüberstellung mehr oder weniger heterogener Vorstellungskomplexe oder Vorstellungsschichten, welche Gegenüberstellung man unter der Bezeichnung Abbilden zusammenfassen kann, und welche für die Erkenntnislehre von hohem Belang ist.

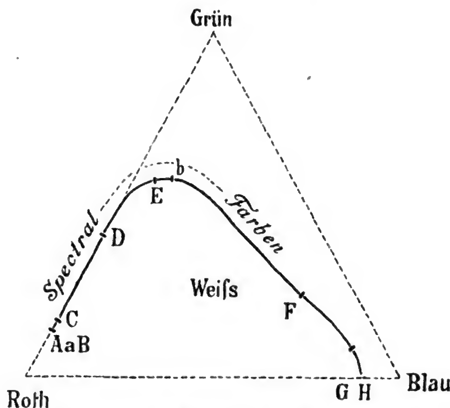
Es gestattet dieses Verfahren dunkle Vorstellungen einer Gruppe in klarerer Beleuchtung im Bilde einer andern Vorstellungsgruppe zu betrachten; es gewährt bei methodischer Anwendung umfangreichere und gleich sichere Ergebnisse wie das Schlufsverfahren; es regt in fruchtbarster Weise zu kenntnisfördernden Analogieen an; auf ihm beruhen die Verknüpfungen von Arithmetik, Geometrie, Kinematik und Mechanik, auf ihm das Umspannen der Natur mit diesem exakten Wissensnetz, ja die Erkenntnis des Wirklichen überhaupt.

Dies näher darzulegen ist der Zweck nachfolgender Besprechung. Betrachten wir zunächst ein hervorragendes Beispiel. Die Berechtigung der Bezeichnung wird später nachgewiesen werden.

Ein hervorragendes Beispiel einer Abbildung

In dem Handbuch der psychologischen Optik kommt v. Helmholtz in einem sehr erheblichen Umfange, vielleicht in einem Sechstel des ganzen Werkes unausgesetzt auf ein und dasselbe Problem zurück, auf die Darstellung aller möglichen Farbenempfindungen und deren Beziehung durch ein räumliches Gebilde: Fläche oder pyramiden-

förmigen Raum. Er beginnt mit Newtons Farbenkreis, ersetzt dann denselben durch eine bogenförmig begrenzte Fläche derart, daſs dem spektralen Violett am linken Ende des Bogens die Spektralfarben Indigo, Cyanblau, Grün, Gelb, Orange bis zum Rot am rechten Ende des Bogens folgen, während Purpur in den verschiedenen Übergängen zwischen Rot und Violett als Sehne den Bogen zwischen letztgenannten beiden Farbenpunkten schlieſst. Innerhalb der so begrenzten Fläche, nahe dem Grün und Gelb, weit ab vom Violett liegt das Weiſs, und diese Abbildung entspricht der wesentlichen Bedingung, daſs alle Mischfarben von zwei beliebigen Farben auf einer Geraden liegen,



NB. Die Buchstaben entsprechen den Frauenhoferschen Linien

welche die bezüglichen beiden Farbenpunkte verbindet. Von Helmholtz geht dann zu einer Umgestaltung dieser Farbenfläche über, welche von König und Dietrich nach genauen Versuchen aufgestellt und nebenstehend abgebildet ist. Danach entsprechen die Spektralfarben nur Mischempfindungen dreier, die Ecken des äuſsern Dreiecks einnehmender Grundempfindungen: Rot, Grün und Blau.

Bisher ist die Intensität der Farben nur unvollkommen beachtet worden. Unter streng mathematischer Berücksichtigung auch dieses Faktors wandelt nun v. Helmholtz das Bild in eine räumliche Pyramide um, auf deren Kanten, den Achsen X, Y, Z die Grundfarben derart nach Intensität gemessen werden, daſs die Spitze der Pyramide

der Intensität Null entspricht. Jeder möglichen Farbennüance, jedem Sättigungsgrad entspricht ein bestimmter Punkt innerhalb der drei Achsen. Auch hier liegen die Mischungen zweier Farbentöne allenthalben in Geraden, welche die bezüglichen beiden Farbenpunkte verbinden. Obige Figur erscheint nun als ein Schnitt jener Pyramide durch die Achsen X, Y, Z.

Eine Abbildmethode, mit der sich, aufser manchen andern Forschern, Newton und v. Helmholtz, und letzterer so intensiv beschäftigt haben, wird kein spielender Vergleich sein; und in der That, wer in v. Helmholtz Optik die ausgedehnten weitblickenden Betrachtungen gelesen hat, welche sich an das Bild anschliefsen, der wird ganz und voll die hervorragende Förderung ermessen können, welche unsere Erkenntnis hierdurch erfahren hat. Wir gewinnen einen festbegrenzten Überblick über alle überhaupt möglichen Farben; wir sehen, dafs über die Umgrenzung durch die reinen Spektralfarben hinaus noch reinere, gesättigtere Farbenempfindungen denkbar sind, Empfindungen, welche wir annähernd durch Abstumpfung des Auges gegen Komplementärfarben in vorübergehenden Nachbildern hervorrufen können; wir erhalten durch das Bild Aufschlufs über jede mögliche Farbenmischung und deren Beziehungen zu Nachbarfarben; wir erkennen die Beziehungen zu den drei Urfarben und den ihnen entsprechenden spezifischen Farbenempfindungen der Nerven, und von hier aus erhalten wir klaren Aufschlufs über die Farbenblindheit monochromatischer und dichromatischer Augen. Wie sehr aber diese Methode zu Analogieen anregt, mag untenstehende Bemerkung bestätigen.[1])

In unserm Beispiele stehen völlig heterogene Vorstellungen einander gegenüber, Beziehungen zwischen Farbenempfindungen und solche der Punkte einer dreiseitigen räumlichen Ecke. Was ermöglicht die homologe Abbildung? Die subjektive Lichtempfindung setzt sich zusammen aus drei verschiedenen, von einander unabhängigen und sich gegenseitig nicht störenden Elementarempfindungen. Die

[1]) Die Farbenfläche regte mich zur Beantwortung der Frage an, was denn wohl in der Farbenfolge dem räumlichen Begriffe der kürzesten Linie entsprechen möge, und ob sich dort wie hier Gerade und Kürzeste decken. Dabei schweiften meine Gedanken hinüber nach analogen Beziehungen im Riemann'schen und Gauss'schen Raum. Und siehe, mit dem nächsten Hefte der Optik erschien die Beantwortung in unvergleichlich vollkommener Art durch v. Helmholtz selbst: Im Koordinatensystem X, Y, Z giebt es gewisse besondere kürzeste Farbenlinien, welche Gerade sind, im allgemeinen aber sind die kürzesten Farbenlinien gekrümmte Linien. Von letzteren sind bestimmte Scharen ebene Kurven, die andern geben hyzerbel- oder parabelähnliche Projektionen.

Empfindungen von einfachem sowohl als von gemischten objektivem Licht haben hiernach die Merkmale von additiven dreiachsigen Verknüpfungen. Durch dieselben Merkmale wird auch die Lagebezeichnung eines räumlichen Punktes in Bezug auf die drei Koordinaten bestimmt. Dies ermöglicht die Abbildung. Letztere ist in den überwiegend meisten Beziehungen vollkommen, bezüglich des kürzesten Überganges vom einen zum andern aber ist sie, wie in Anmerkung zu sehen, Beschränkungen unterworfen.

Die Beziehungen zwischen Farbennüancen und Intensität, zwischen Nachbarfarben, zwischen den Sättigungsgraden, das mögliche Vorkommen einer Farbe, alles dies ist an und für sich betrachtet ungemein unübersichtlich und dunkel. Durch die Darstellung im räumlichen Gebilde aber wird dies alles in ein weit anschaulicheres klareres Material versetzt. So sehen wir an diesem Beispiele das Gegenüberstehen heterogener Vorstellungsschichten, den Grund der Möglichkeit dieser Gegenüberstellung, einen fest bestimmten Grad der Zuversicht, welche die von dem Bilde angeregten Analogien bieten, den Nutzen der Vergleichung durch Verlegung der Untersuchung in ein besser beleuchtetes oder bequemeres Anschauungsmaterial und damit eine zusammenfassendere und schärfer umgrenzte Erkenntnis. Diese Gesichtspunkte sind bei allen Abbildungen mehr oder weniger mafsgebend.

Das Abbilden in den mathematischen Wissenschaften

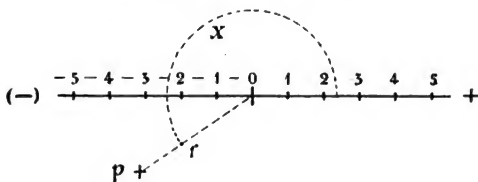
In der Arithmetik

Unsere mathematischen Disziplinen sind Verknüpfungen aus den heterogenen Vorstellungsgruppen der Zahl und des Raumes, zu denen noch in Kinematik und Mechanik die Vorstellungen der Zeit und der Masse treten. Nun erfolgt sowohl diese Verknüpfung mittelst des Abbildens, andererseits ist das Umfangen der Natur mit dem mathematisch-mechanischen Begriffsnetze selbst wieder ein Abbilden. Es ist daher die sorgfältige Sichtung obiger Vorstellungsgruppen in den mathematischen Disziplinen für unsern Zweck unumgänglich. Sie wird zugleich eine Reihe verschiedenartiger Abbildungsbeispiele bieten, und uns nebenbei durch eine Übersicht über diese Wissenszweige lohnen.

Zunächst betrachten wir die Arithmetik. — Wir zählen ein Häufchen Nüsse und, indem wir von der Ungleichheit der einzelnen absehen, bilden wir unser Interesse an der Menge in der Zahl ab, und zahllose andere Interessen ähnlich messend und von der Qualität des Interesses abstrahierend, bilden wir den absoluten Begriff der Zahl.

Mag es sich aber um das Wägen des Interesses handeln, welches ein Junge an einem Häufchen einzelner Nüsse hat, oder mag man im wissenschaftlichen Interesse eine kontinuierliche Gröfse durch die Gröfseneinheit messen, immer handelt es sich um den auf- oder absteigenden Zählakt. Auf ihn führen alle arithmetischen Operationen zurück.

Anstandlos schreiten wir vorwärts: wir addieren: wir multiplizieren, wir potenzieren. Wenn wir aber diese Operationen umkehren, wenn wir abziehen, dividieren, Wurzel ausziehen, so kommen wir unter Umständen beziehungsweise im allgemeinen zu unlösbaren Aufgaben: zum Negativen, zum Bruch, zum Irrationalen. Da sich aber solch Unlösbares durch weiter hinzutretende Operationen wieder zur Zahl umgestalten kann, so dürfen wir es nicht vernachlässigen. Wir bilden daher die neuen Einheiten des Negativen oder, nach Bedarf, Einheiten für die verschiedenen Brüche und für das verschiedene Irrationale; z. B. der $^1/_8$, $^1/_3$ etc., der $\sqrt{5}$, der $\sqrt[3]{7}$ etc., und zählen nun



nach diesen neuen Einheiten. So bleiben wir im Gebiete der reinen Arithmetik, im Gebiete der Zählakte.

Da erweitert ein Bild diesen unsern Wissenszweig. Wir bilden die Einheit in einer kontinuierlichen gleichförmigen endlos teilbaren Gröfse ab, in der Linie. Nun findet in diesem Bilde die ganze Zahl, der Bruch, das Irrationale, das Positive und das Negative seine homologe Stelle. Aber das Bild erweitert sich noch in ungeahnter Weise. Unter dem oben erwähnten Unlösbaren kommt sogar etwas anscheinend Undenkbares vor: Das Imaginäre, d. h. $\sqrt{-1}$. Wir können, wo es uns in einer Rechnungsoperation erscheint, es nicht vernachlässigen, denn in gewissem Zusammenhange führt es wieder zur wirklichen Zahl zurück; z. B. $+\sqrt{-1}$ mal $-\sqrt{-1} = 1$. Wir betrachten also auch $\sqrt{-1}$ als Einheit und summieren die Posten dieser neuen Einheit durch Zählakte und unterwerfen sie so allen übrigen arithmetischen Operationen. — Nun können wir die Sinus- und die Cosinus-

reihe einer trigonometrischen Tafel[1]) ohne allen räumlichen Bezug als einfach durch Zählaktoperationen mit einander verbunden betrachten und ohne jede räumliche Vorstellung können wir, rein nach den numerischen Beziehungen der beiden genannten Reihen setzen: $a + b\sqrt{-1} = r(\cos x + \sqrt{-1}\sin x)$. Der rechtsseitige Ausdruck gestattet nun aber auch eine räumliche Deutung: er bedeutet, im Bilde obiger Zahlenlinie betrachtet, einen Punkt in der Ebene, links oder rechts von o, oberhalb oder unterhalb, etwa einen Punkt p, und dieses Bild fördert in hervorragender Weise die Arithmetik. Die Addition komplexer Gröfsen von der Form $a + b\sqrt{-1}$ wird in dieser unserer Abbildung durch Parallelverschiebung des Punktes p anschaulich gemacht, die Multiplikation durch Gröfsenveränderung und Drehung des Radius r, die Potenzierung durch solche Drehung um das Vielfache eines Winkels, die Radizierung durch Teilung des letzteren. Die wichtigen merkwürdigen und komplizierten Eigenschaften der n Wurzeln der bimonischen Gleichung $z^n = a$ werden in diesem Bilde sofort klar ersichtlich. Die Vergleichung ist unbegrenzt zutreffend und der Zusammenhang der heterogenen Elemente erklärt sich voll aus der zwiefältigen Bedeutung der trigonometrischen Reihen, einer rein numerischen und einer räumlichen.

Wenn wir oben das Rationale und Irrationale auf der kontinuierlichen Linie abbildeten, so sind wir damit in Wirklichkeit doch nicht aus dem Gebiete der Zählakte herausgegangen. Wir verkleinerten nur die Einheit nach und nach mehr und mehr bis zum Unendlichkleinen, und damit kamen die zahllosen Einheiten für Brüche und das Irrationale in einen mit unserm Zehnzahlensystem einheitlichen Zusammenhang von unbegrenzten Dezimalstellen.

Fassen wir das bisher Gefundene zusammen: Wir bilden den abstrakten Begriff der gleichen Einheiten und fügen solche durch den Zählakt zusammen. Wir kommen vorwärts schreitend vom Addieren zum Multiplizieren, zum Potenzieren. Die Umkehr dieser Operationen führt zum Unlösbaren. Dies letztere fassen wir unter neue Einheiten des Negativen, der verschiedenen Brüche und irrationalen Werte und des Imaginären und unterwerfen die nach diesen Einheiten sortierten Posten von neuem den Operationen des Zählaktes. Das Abbilden im Kontinuierlichen der Linie und Fläche gestattet aber ein anschau-

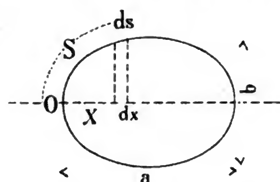
[1]) $\sin x = x - \frac{x^3}{1.2.3} + \frac{x^5}{1.2.3.4.5} - \ldots$ und $\cos x = 1 - \frac{x^2}{1.2} + \frac{x^4}{1.2.3.4} - \ldots$ Hierbei ist x eine Zahl.

liches Verständnis aller der vorher in gesonderten Einheiten gedachten Zahlen und bringt die verschiedenen zahllosen Einheiten der Brüche und des Irrationalen in ein einziges leicht verständliches System der Dezimalstellen, so dafs nunmehr in Wirklichkeit nur noch 4 Einheiten: $+1$, -1, $+\sqrt{-1}$ und $-\sqrt{-1}$ übrig bleiben.

Eine ähnliche Anlehnung der Arithmetik an räumliche Anschauung zeigt sich auch im weitern Aufbau des Begriffsnetzes; ja vielleicht der gröfste Teil aller Fortschritte dieser Wissenschaft beruht auf solcher Anlehnung. Dies gilt von dem Fachwerk des Zahlensystems, der Abbildung durch Buchstaben und Operationszeichen in der Algebra, der räumlichen Anordnung bei den Determinanten, der tabellarischen Gegenüberstellung verbundener Zahlenreihen wie Numerus und Logarithmus etc. Diese Anlehnung beruht jedoch mehr auf einer Benutzung von Zeichen, als auf dem Gegenüberstehen zweier Vorstellungsschichten. Dagegen zeigen diesen letztern Charakter jene eigentümlichen Abbildungen, welche die Analogieen ganzer Gruppen von Beziehungen mit bekannten Relationen auf andern Gebieten wachrufen. So nimmt der die Zahlentheorie befruchtende Algorithmus $x = a \pmod{b}$ in dieser Theorie eine ähnlich-umfassende Stellung ein, wie die Form der Gleichung in der übrigen Arithmetik; so gestattet, um ein anderes Beispiel anzuführen, in der Hilfstheorie der Substitutionen das Bild der Formen von Produkten, Brüchen, Potenzen und das der Gleichung unter gewissem Vorbehalt die Anwendung der mit diesen Formen verbundenen Rechnungsregeln auf das weit abliegende Gebiet der Substitutionen.

Bisher zeigte sich uns in der Arithmetik keinerlei Erfahrungselement. Sie sagt nicht, dafs es gleiche Einheiten oder dafs es unendlich teilbares Kontinuierliches gäbe, auch ruht ihr Grund nicht auf dem Räumlichen, sondern sie baut, vorwärts schreitend ihr Begriffsnetz auf dem reinen Zählakt auf. Damit ist nicht gesagt, dafs die Arithmetik an der Anschauung, am Zeichen, am Fachwerk nicht die kräftigste Stütze fände, ja ohne solche über einen ganz embryonalen Zustand gar nicht hätte hinauskommen können. Namentlich aber müssen wir dem Gedächtnis oder der Anschauung vertrauen, wenn wir praktisch rechnen. Das Urteil $5 + 7 = 12$ beruht entweder auf einer zufälligen Gedächtnisstärke, welche zwei Zahlenreihen fehllos im Geiste nebeneinander liegend betrachten kann, oder auf Anschaulichkeit des Zusammentreffens solcher zweier Zahlenreihen, seien sie gesprochen oder markiert durch Finger oder andere Zeichen. Dasselbe gilt von den Urteilen des Einmaleins. Dazu werden ungezählte Urteile in der Anwendung getragen durch Gedächtnis oder Niederschrift.

Wie aber steht es um die unfehlbare Wahrheit unserer Wissenschaft, wenn sie, abgesehen von unscheinbaren Rudimenten nur mittelst Anschauung zu jenem wunderbaren Zusammenhang der Begriffe gehoben werden kann? — Nun beim fehllosen Aufbau der Begriffe und Zählaktoperationen flechten wir, Schritt vor Schritt gerade ausgehend jene obigen Zeichen nur ein, um die Begriffsfülle gewissermafsen für einen kleinern Auffassungsraum zu komprimieren und uns später beim Seitwärtsgehen und Rückwärtsspringen zurechtzufinden. Auch sind wir der Täuschung unterworfen, welche Anschauung und Gedächtnis mit sich bringt. Wir fehlen aus Versehen bei Addition und Subtraktion, durch Irren im Einmaleins, durch Verschieben der Summanden im Multiplizieren, durch Verwechseln der Vorzeichen etc.; aber die Beziehungen aller in der Arithmetik vorkommenden Begriffe sind vollkommen bestimmte und von der Erfahrung unabhängige. Die Fehlerquelle jener vorgenannten schädlichen Elemente wird dadurch gefahrlos gemacht, dafs jedes Urteil über eine zwischen zwei Begriffsnetzpunkten bestehende Beziehung auf fast endlose Weise durch anders verlaufende Beziehungen zwischen denselben Netzpunkten erhärtet werden kann.



Wir kommen jetzt auf ein bisher noch nicht in Betracht gezogenes Gebiet. Eine umfassende Abstraktion führt zu dem wichtigen Begriffe der Funktionen und ihm engangeschlossen zu dem der unabhängigen und abhängigen Veränderlichen. — Die Funktion φ (a, b, c . . . x, y . .) bezeichnet den Wert einer Zählaktoperation, welche mit den unveränderlichen Zahlen a, b, c etc. und den veränderlichen Werten x, y etc. vorgenommen werden soll, und deren Art und Weise für die gerade vorliegende Untersuchung durch die dem φ beigelegte Bedeutung ausgedrückt ist. Zur näheren Erläuterung betrachten wir ein Beispiel der Anwendung auf die Geometrie. Vergleichen wir auf der Hauptachse der Ellipse von o aus fortschreitend das wechselnde Verhältnis der kleinen Längen ds zu dx, so nimmt dies Verhältnis $\frac{ds}{dx}$, sobald man sich diese Differentiale kleiner und immer keiner werdend denkt, einen bestimmten von a, b und X abhängigem Wert an. $\frac{ds}{dx}$ (beide Werte unendlich klein gedacht) ist also eine Funktion von a, b und X.

X und S sind die Veränderlichen, und zwar dachten wir uns S als abhängig von dem von uns beliebig veränderten, also hier unabhängigen X. Die Bogenlänge S ist gleichfalls eine Funktion von a, b und X, sie läfst sich aber auch denken als eine Summe unendlich vieler unendlich kleiner ds und in diesem Sinne bezeichnet man solche Summe mit dem Zeichen eines s, dem Integralzeichen $\int$. Von diesen mit $\frac{ds}{dx}$ und $\int$ bezeichneten Funktionen haben die bezüglichen Gebiete der Arithmetik die Namen Differential- und Integralrechnung, zusammengefafst: Infinitesimal-Rechnung erhalten.

Die vorstehend zugrunde gelegte Anschauung ist in keiner Weise unentbehrlich, und es darf aus ihr nicht auf eine Begründung der Arithmetik durch das Räumliche an dieser Stelle geschlossen werden. Unser Beispiel enthielt nur eine unabhängige und eine abhängige Veränderliche. Die Anzahl der Veränderlichen ist aber unbegrenzt.

Welches ist nun der Grund der unvergleichlichen Förderung, welche die Infinitesimalrechnung der Arithmetik und unsrer Erkenntnis überhaupt gebracht hat? — Ein hervorragend anschauliches Element ist nicht ersichtlich. Die Zeichen φ, d, $\int$ überschreiten trotz ihres Umfanges nicht den Gedankenkreis der Buchstabenrechnung, aber in glücklicher Verbindung mit dieser umfassenden Bezeichnungsart schliefst sich die Infinitesimalrechnung durch Heruntergehen zum Unendlichkleinen und Summieren des unendlich vielen Unendlichkleinen zum endlichen Wert an das Kontinuierliche an, und verschafft aufserdem einem neuen Begriffe Eingang, dem des ursächlichen Zusammenhanges, des gegenseitigen Bedingtseins. Von jener Verbindung, welche alles Seiende umfafst, wonach die Änderung eines Seienselementes die der übrigen in sich schliefst, stellt die Arithmetik hier, und zwar einzig mit ihren eigenen Mitteln, d. h. durch Verbindungen von Zählakten ein Abbild auf, indem sie durch Rechnungsoperationen die abhängig Veränderlichen an die unabhängigen knüpft.

Es ist unmöglich mit wenig Worten von der Fülle der Funktionen und der Abhängigkeitsverhältnisse der Veränderlichen auch nur annähernd einen Begriff zu geben; umschliefst doch z. B. allein eine einzige partielle Differentialgleichung unzählige Scharen von Gesetzlichkeiten, vergleichbar etwa z. B. den nach bestimmten Gesetzen gebildeten zahllos gedachten Blättern eines Zwiebelgewächses.

Bezüglich der Differentialrechnung sind hier noch einige Punkte näher zu betrachten: 1. Wir helfen uns bei dem Begriffe des Differentials meist mit einer Begriffsvermischung von Zahl und Gröfse.

Dies ist zu meiden. Die Infinitesimalrechnung fordert höhere Potenzierung der unendlich klein gedachten Differentiale; solche Potenzierung ist nicht an Gröfsen, sondern nur an Zahlen denkbar.[1] Das Differential ist daher im Verhältnis zu der einen endlichen Wert messenden unendlich grofsen Summe als eine sehr kleine Zahl zu denken. 2. Wenn wir das Differential gegen einen endlichen Wert oder Differentiale höherer Ordnung gegen solche niederer Ordnung vernachlässigen, so ist dies, so sehr die Rechnungsausführung dadurch erleichtert, ja sogar meist allein dadurch ermöglicht wird, nicht zum innersten Wesen der Arithmetik gehörig. Letzteres erfordert die Beachtung aller Werte. Es ist vielmehr schon eine Frage der Anwendung der Arithmetik, ob man Glieder oder Differentiale weglassen kann, oder nicht.

Auch das Gebiet der Infinitesimalrechnung beruht auf keinerlei Erfahrung und Beobachtung, so geeignet es sich auch zur Abbildung eines Teiles des Seiens erweist. Dies Gebiet ist gleichfalls unbegrenzt. Unabsehbare Felder für das arithmetische Denken zeigen sich von hier aus; nahm doch allein der Ausbau jenes, bei der Berechnung eingangs erwähnter Bogenlänge der Ellipse zuerst betretenen Feldes der elliptischen Funktionen (doppelperiodische Funktionen einer Veränderlichen) die fortgesetzte Arbeit der gröfsten mathematischen Geister $1^1/_3$ Jahrhundert lang, von Fagnano bis Abel und Jacobi, in Anspruch, und weit über dies Gebiet hinaus führen neuere Wege zu den Funktionen von zwei Veränderlichen und vier Perioden in ein neues Feld.

Wir sind am Schlufs. Wir fanden: Die Arithmetik beruht auf Zahlen, gebildet durch denkende Zusammenfügung von Einheiten. Die arithmetischen Einheiten sind verschiedenartig, aber sie lassen sich auf vier Einheiten zurückführen,[2] auf $+1$, -1, $+\sqrt{-1}$ und $-\sqrt{-1}$. Diese Einheiten sind mit einander verbunden durch die Beziehungen $+1-1=0$ und $(+\sqrt{-1}) \cdot (-\sqrt{-1}) = 1$. Die arithmetischen Operationen bestehen in Zusammensetzungen von Zählakten. Es bildet sich hieraus ein unbegrenztes Netz arithmetischer Begriffe, welche ihrer Entstehung nach in fortschreitender Richtung völlig fest mit einander verbunden sind, deren seitliche und rückliegende Beziehungen jedoch, sobald sie unübersichtlicher werden.

[1] In ähnlicher Begriffsvermischung glauben wir Linien mit Linien zu Flächen, Flächen mit Linien zu Körpern zu multiplizieren, während wir in Wahrheit im ersten Falle Quadrate, im andern Kubiken multiplicando summieren.

[2] Wir sehen hier von Zahlenkörpern höherer Ordnung ab.

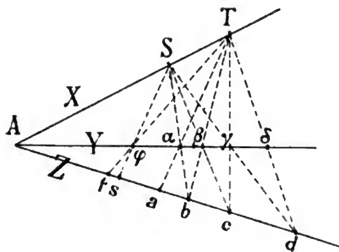
zu ihrer Auffindung räumlicher Anlehnung an Zeichen und des Gedächtnisses bedürfen; so jedoch, dafs die hierdurch eingeführten Elemente möglichen Irrtums durch unbegrenzte Vergleichbarkeit völlig ausgeschaltet werden können. Die Arithmetik hat keinen Erfahrungsinhalt; sie dient zur Abbildung des letzteren.

In der Geometrie.

Auch in der Geometrie vermögen wir ein weites Vorstellungsnetz ausschliefslich räumlichen Inhaltes auszuscheiden: das der Geometrie der Lage. Die Raumlehre, wie sie uns auf dem Gymnasium gelehrt wurde, enthielt die umgearbeiteten, wenig erweiterten Lehren EUKLIDS. Sie sind auf wenige starre Raumgebilde beschränkt, umfassen nur einen kleinen Teil des Gesamtgebietes und eine wenig allgemeine Beweisart. Die geometrischen Verwandtschaftsarten beschränken sich auf Kongruenz und Ähnlichkeit. In der neuern Geometrie tritt der Gröfsenwert, als nicht rein geometrisches Element gebührend weit zurück gegen die Beziehungen der Lage, wie sie sich in centrischen, d. h. von einem Punkte ausgehenden, durch Strahlen und deren Verbindungsebenen gebildeten Figuren und deren Schnitten ergeben. In zusammengesetzteren Gebilden führt dann der wiederholte Übergang vom Centrischen zum Schnitt und umgekehrt zu jenen merkwürdigen dualen Beziehungen zwischen Strahl, Ebene, Punkt der zentrischen Figur zu Punkt, Linie, Ebene in der Schnittfläche, durch welche dualen Beziehungen die Geltung eines Satzes über Linien und Flächen sofort auch für Punkte und Linien ausgesprochen ist. Die geometrischen Verwandtschaftsarten erweitern sich um Kollinarität und Reciprozität. Aber hiermit ist dieses Feld der Raumlehre noch nicht abgeschlossen, denn weitere Betrachtungen der Gestaltungsfähigkeit der Raumgebilde führt hinüber zu gesetzmäfsigen Umgestaltungen, wie die »homologe Deformation«, zur Deckungsfähigkeit undehnbarer biegsamer Flächen, zur Lageveränderungsfähigkeit: wie Gleiten, Rollen, Kreiseln.

Von diesem weiten Gebiete können wir also die Zahl völlig ausschliefsen, wir können sie aber auch in dasselbe eindringen lassen. Ein interessantes Beispiel eines Abbildungsvorganges mag zeigen, wie dies Eindringen in einem besonderen Falle geschieht. Bilden wir nach nebenstehender Figur gewisse Übergänge zwischen Punkten der Linie X perspektivisch durch Punkte der Linie Y auf der Linie Z ab, z. B. den Übergang von A über S nach T durch das Bild eines Überganges von A über s nach t, oder mittelst der Punkte α, β, γ

durch Bilder von A über b nach a, von A über c nach b, von A über d nach c etc. In diesem Zusammenhange mit A sind also die Übergänge s nach t, b nach a, c nach b, d nach c etc. sämtlich Abbildungen des einen Überganges S nach T und sie sind in dem Sinne einander gleich, in S nach T abgebildet zu sein. In vorbeschränktem Sinne der Gleichheit ist also der Übergang b nach a gleich einmal dem Übergang s nach f, der von c nach a, d nach a etc. beziehungsweise zweimal, dreimal etc. dem Übergange von s nach f. So findet die Zahl Eingang in die perspektivischen Gebilde, in das Gebiet der Geometrie der Lage, und wir brauchen nur den Punkt A weiter und immer weiter nach links zu rücken, dann werden die Abschnitte auf Z alle gleich und die Gleichheit im Sinne der Geometrie der Lage geht über zur Kongruenz, d. h. der Gleichheit im Sinne der Euklidischen Geometrie.



In diesem letztern Sinne erfolgt in weitester Ausdehnung das Abbilden der Verhältnisse des Räumlichen im Vorstellungsnetz der Arithmetik mittelst Coordinaten in der analytischen Geometrie. Hier stehen völlig heterogene Vorstellungsnetze, das der Zählakte und das des Räumlichen derart bildweise gegenüber, dafs man, von einem Punkt des einen Netzes zum homologen Punkte des andern überspringend und im letzteren weiter und weiter gehend, beim Rücksprung in das erstere Netz zuverlässig richtig den homologen Punkt trifft.

In unbegrenzter Weise wird die Analysis sowohl zur Berechnung einzelner Dimensionen als zur Bestimmung des allgemeinen Verhaltens der Raumgebilde (Schneiden der Linien und Flächen, Verhalten der Normalen, Parallelen etc.) angewendet. In der Hand von Riemann und v. Helmholtz aber hat dies Abbildverfahren, wie wir weiter unten, S. 418, anführen, zu jenen epochemachenden Untersuchungen über Bedeutung der geometrischen Axiome geführt. Hier wird das räumlich Unanschauliche im bequemeren Material der Zahlenbegriffe abgebildet, oben sahen wir die unanschaulichen komplexen Zahlen im anschaulich Räumlichen abbilden.

Das Räumliche ist aber auch in zahllosen anderen Beziehungen das geeignete kenntnisfördernde Abbildmaterial. Sehen wir ganz ab von Schrift, Zeichen, Symbol etc., beschränken wir uns nur auf das Gebiet der vollkommnen Abbildungen, so brauchen wir nur an Perspektive und Projektion, an Darstellung und Zusammenlegung der Geschwindigkeiten und Kräfte, an die Merkatorsche Waldkarte, an die endlosen graphischen Darstellungen von Vorgängen und physikalischen Gesetzen zu erinnern, um die Weite dieses Gebietes zu beleuchten.

Die Arithmetik hat, wie wir oben sahen, keinen Erfahrungsinhalt. Ganz anders steht es mit der Geometrie; aber die erkenntnistheoretische Stellung derselben darzustellen ist schwierig. Die übliche Vorstellung vermischt hier gewohnheitsmäfsig zwei scharf zu trennende Gebiete. Das eine sind die eigentümlichen Beziehungen des Stofflichen zu einander, welche wir als räumliche auffassen. Sie mögen sehr wohl ausschliefslich an das Stoffliche gebunden sein, und ohne letzteres gar nicht existieren, wie wir dies unten weiter ausführen. Das zweite Gebiet ist ein Netz von Begriffen, in welchem wir vom Stofflichen ganz abstrahieren und die Existenz eines leeren Raumes annehmen.

Um an dieser Stelle das Hypothetische und Erfahrungsmäfsige aus der Raumlehre zu entfernen, könnte man versucht sein, zu sagen: ob das Stoffliche sich so verhielte, wie die Geometrie behauptet, sei ebenso eine Frage der Anwendung, wie die Annahmen vom Gleichen und vom Zusammenhang der durch die Veränderlichen dargestellten Wesenheiten für die Arithmetik. Aber die Raumlehre baut sich nicht aus erfahrungslosen Begriffen auf, wie die Zahlenlehre, sondern aus einer Anzahl primitiver Erfahrungen, die wir am Stofflichen machen.

Stets gehen wir bei Bildung der wesentlichsten geometrischen Begriffe vom Stofflichen aus, mögen wir von der Anschauung eines wirklichen Körpers durch Abstraktion zum geometrischen Körper, zur Begrenzung desselben, der Fläche und weiter zur Linie und zum Punkte gelangen, oder mögen wir diese Begriffe in umgekehrter Folge durch Bewegung gewinnen. Die Geometrie ist eine Abstraktion aus Erfahrungen am Stofflichen, sie ist ein Bild der Bewegungsmöglichkeit des letzteren.

Nun sind ja Dreibestimmtheit, unbegrenzte Teilbarkeit, Gleichförmigkeit, nach allen drei Dimensionen unzweifelhaft wesentliche Bestandteile unserer Raumauffassung, aber, wenn die Raumlehre sowohl auf Abstraktion vom Stofflichen beruht, als auch ein Bild ge-

wisser Beziehungen des letztern sein soll, so fragt es sich, ob diese unsere Abstraktion eine zutreffende ist. Es ist nicht denknotwendig, dafs jene Beziehungen zwischen dem Stofflichen, welche wir als räumliche auffassen, sich kontinuierlich ändern. Diese Änderung könnte auch in ungemein kleinen Abstufungen erfolgen. Es ist nicht denknotwendig, dafs geometrische Körper beim Ortswechsel und Drehen im Raum, keine Änderung der Dimensionen erleiden; ja vielleicht wäre es sogar unmöglich, sich von dem Gegenteil, wenn es statt hätte, zu überzeugen, weil jeglicher Mafsstab sich mit änderte.

Mit dieser Gleichförmigkeit nach allen drei Dimensionen und der damit zusammenhängenden aber nicht gleichbedeutenden Beweglichkeit starrer Körper im Raume ist noch eine andere Frage verknüpft: Ist denn das, was wir an der scharf gespannten Schnur, an der Bahn eines nur seiner Trägheit überlassenen Körpers, an dem ungebrochenen Lichtstrahl als geradlinig auffassen, identisch mit unserem Begriff der Geraden? Ist jenes »das« die Kürzeste, kann es ohne Grenzen und Wiederkehr verlängert werden, haben die aus ihm gebildeten Dreiecke eine Winkelsumme von zwei Rechten? Wäre jenes »das« ein Bogenstück von ungemein grofsem Radius, direkt messen könnten wir den Unterschied gegen die vermeintlichen Grade nicht, weder an gespanntem, noch so feinem Draht, noch selbst an einem 14 Meilen langen vom Brocken bis zum Inselsberg reichendem Sonnenstrahlbüschel, wie ihn der Heliotrop Gauss zusendete.

Wo die feinste Mafsstabteilung das sorgfältigste Mikrometer versagt, da kann noch die Analysis unbegrenzt die feinsten Dimensionen abbilden. Wir fragen: ist denn auf dem, was wir am Stofflichen als gerade ansehen der Übergang von einem Stoffpunkte zum andern unendlich nahe gelegenen wirklich so, wie wir annehmen, ist er in allen Dimensionen gleich, kann, selbst wenn das eine oder das andere nicht der Fall wäre, die Hypothese der freien Beweglichkeit starrer Körper fortbestehen? Nun kann die Arithmetik einzig mit ihren eigenen Mitteln auch die Bedingungen abbilden, welche die Werte der Coordinaten der Punkte eines starren Körpers verbinden. Nachdem so obige Frage aller räumlichen Anschauung entzogen und von allen messenden Beobachtungen unabhängig geworden ist, bewegt sich der mit ihr beschäftigende Geist nur im Abbildmaterial der Arithmetik, im Gebiete der Analysis. So haben Riemann und v. Helmholtz festgestellt, dafs die Bewegungsfreiheit starrer Gebilde an die Konstanz einer bestimmten analytischen Rechnungsgröfse geknüpft ist. Setzen wir diese Gröfse hypothetisch konstant und gleich Null, so unterstellen wir hiermit, dafs die räumlichen Beziehungen des Stofflichen

unserer Raumauffassung, dem Raume des Euklid entsprechen. Dann giebt es Gerade in unserem Sinn, es giebt Parallelenpaare und die Winkelsumme geradliniger Dreiecke ist gleich zwei Rechten; setzen wir jene Rechnungsgröfse hypothetisch konstant und positiv oder negativ, so würden hiermit andere Bestimmungen bezüglich geradester Linien und in Bezug auf Möglichkeit der Parallelität unterstellt sein; die Winkelsumme geradlinigster Dreiecke betrüge beziehungsweise mehr oder weniger als zwei Rechte.

Und nun springen wir zurück vom Bild zum Original, vom Zahlengebiet zu den räumlichen Beziehungen des Stofflichen. Wir messen in letzterem die Winkelsumme von gröfsten mefsbaren Dreiecken, von Dreiecken bis zu 40000 Meilen Basis, wir finden sie gleich zwei Rechten, und finden so die Hypothese des Euklid, soweit unsere Beobachtungsmittel ausreichen, bestätigt.

Es ist nötig, zunächst noch eine Bemerkung bezüglich der Abbildungen im Begriffsnetze der Zahl hier einzuschieben. Bei der Zahl ist die Summe mit dem Summanden gleichartig, und sie ist von der Reihenfolge der letzteren unabhängig. Diese selbe Bedingung müssen auch diejenigen Verknüpfungen erfüllen, welche wir in der Zahl abbilden wollen. Dem entsprechen die Gröfsen des Raumes, der Zeit und der Masse, desgleichen gewisse Verknüpfungen verschiedenartiger Gröfsen, namentlich die, bei welchen ein bestimmter Wert an bestimmte Richtungen im Raum geknüpft ist: die Geschwindigkeiten, die Beschleunigungen, die Kräfte, die Rotationsgeschwindigkeiten etc.

In der Kimmatik.

Das Gebiet der Kimmatik wird durch folgende kurze Inhaltsangabe gekennzeichnet: Bewegung des Punktes im Raum, Bewegung räumlicher Gebilde, Bewegung starrer Körper auf einander (Rollen, Kreiseln), Biegung und Deformation ohne Rücksicht der bewegenden Kräfte. Alle diese Fragen enthalten in dem Begriffe der Lage denjenigen der Zeit.

Lösen wir unser Vorstellungsnetz über die Zeit von Zahl und Raum los, so bleibt ein wenig klares Gebiet von beschränkter Ausdehnung übrig. Zunächst ein dunkles Gefühl flüchtigen oder schleichenden Verlaufs, in welchem unsere eigene Existenz mit seinen Zustandsveränderungen aufgeht, gewissermafsen eine Zeit für uns. Auch bei anderen Lebewesen können wir solche subjektive Zeit voraussetzen, und in diese Zeiten sind die Änderungen alles anderen eingeknüpft. Wir brauchen ein Bild, und sprechen vom Strom der

Zeiten, und meinen damit mehr die neben einander liegenden Zeiten, d. h. schnell oder langsam, beschleunigt oder verzögert verlaufenden Änderungen der zahllosen Dinge, welche wie Eisschollen vom Strom dahin getragen werden, als die Zeiten nach Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aber die Möglichkeit, das Gleichzeitige zwischen zwei neben einander liegenden Zeitstromfäden, wenn auch nur annäherungsweise[1]) festzustellen, führt zu der abstrakteren Vorstellung einer einheitlichen Zeit und nun gebrauchen wir ein schärferes Bild, das einer Linie. Von hier aus böte das Abbilden der Zeit in der Zahl keine Schwierigkeit, wäre man nur imstande, das Gleiche der Zeitteile festzustellen.

Die direkte Schätzung der Zeit ist für das uns geläufigste Zeitmafs, das des Pulsschlags von etwa $^3/_4$ Sekunde leidlich zuverlässig. Nach dem Mehr oder Weniger hin schwindet aber schnell jede Sicherheit. Wenn man dem Pendelschlage, dem Ablauf der Sanduhr, der Wiederkehr der Mittagshöhe der Sonne, den Mondphasen und Jahreszeiten gleichförmige Zeitdauer zuschrieb, so fand diese Hypothese in den wiederspruchslosen Messungen der vorgenannten längeren Zeitperioden durch die kürzeren eine kräftige Stütze; aber es war nicht ausgeschlossen, dafs alle jene zeitmessenden Bewegungen, ohne dafs wir es bemerkten, wechselnd verliefen; hatte man doch noch zu Anfang dieses Jahrhunderts, ohne es im gewöhnlichen Leben zu empfinden, im Winter eine nicht unerheblich kürzere Sekunde als im Sommer. Erst der hier nicht weiter darzustellende Zusammenhang mit der Mechanik, namentlich der der Himmelskörper, hat der Zeiteinheit die unserem Wissensstand genügende Begründung gegeben.

Durch das Abbilden der Zeit in der Zahl erhebt sich sofort das bisher verworrene Vorstellungsnetz von der Zeit zu voller Klarheit. Sofort erhalten die Begriffe Geschwindigkeit, Beschleunigung eine absolut feste Bedeutung. Nun kann man die kompliziertesten Bewegungsvorgänge von kaum fafsbarem Grade und Wechsel der Geschwindigkeit verfolgen: die Schwingungen einer Saite, die Bewegungen eines Lichtätherteilchens etc. Aber auch im Raume bilden wir Zeitvorstellungen ab; so in graphischer Darstellung und Zusammenlegung der Geschwindigkeiten und Beschleunigungen, so in dem Hodograph, welcher beispielsweise die Bewegung eines Planeten oder Kometen im Bilde eines Kreises darstellt.

Verweilen wir an dieser Stelle einen Augenblick. Wir haben

[1]) Selbst bei den schärfsten Bestimmungen von Gleichzeitigkeiten kommen Fehler von einer Sekunde und mehr vor.

die Netze der Arithmetik, der Geometrie, der Zeitvorstellungen in ihrer ungemischten Reinheit dargestellt. Wir erkannten das erstere als ein erfahrungsfreies unbegrenztes, durch fortschreitenden Aufbau fehllos zusammenhängendes Begriffsnetz, das zweite als auf bestbegründeten Hypothesen und primitiven unbestreitbaren Wahrnehmungen beruhend, unbegrenzt und von deduktiv fehllosem Zusammenhang. Das reine Gebiet der Zeitvorstellungen war von geringem Umfang und wenig Klarheit. Die Abbildung der Zeitvorstellung aber in Raum und Zahl erhob den Wissenszweig der Kinematik zu vollster Bestimmtheit und unfehlbarem Zusammenhang der Begriffe. Eine ähnliche Förderung leisteten auch Abbildungen des Räumlichen im Zahlennetz und des Letzteren in Ersterem. So wurden die im Zahlengebiet unübersichtlich bleibenden Beziehungen der imaginären Zahlen unter einander und zu andern Zahlen anschaulich unter dem Bilde von Punkten der Fläche, so löste Riemann die dunkle Frage der Parallelität der Linien im Lichte arithmetischer Untersuchungen. Hierzu tritt die unbegrenzte Fülle der Förderung durch die Infinitesimalrechnung, indem letztere das Kontinuierliche durch das Unendlichkleine und die Abhängigkeit der Seienselemente durch die Abhängigkeit der Variabeln abbildet. Aber wir bilden auch mit Nutzen im gleichen Vorstellungsmaterial ab; so das Körperliche in der Projektion, den Vorgang der harmonischen Bewegung eines schwingenden Punktes in der Projektion einer gleichförmigen Kreisbewegung. Noch auffallender ist vielleicht die Förderung, welche der Fourier'sche Satz leistet, indem er jede beliebige periodische Funktion (im arithmetischen Sinne) durch Abbildung im Material zusammengesetzter harmonischer Bewegungen verständlich macht.

Worauf beruht denn das Fördernde beim Abbilden? Einesteils in der Vollkommenheit des Homologen zwischen Bild und Original, anderenteils darin, dafs die Untersuchung auf ein für den betreffenden Fall begreiflicheres oder bequemeres Vorstellungsgebiet verlegt wird.

So haben wir also in Arithmetik, Geometrie und Kinematik ein endloses, in dem Einzelgebiet und durch gegenseitige Abbildungsfähigkeit unter einander fest verbundenes Gewebe scharf bestimmter Begriffe, in welches die beiden Seiensbedingungen Raum und Zeit eingeknüpft sind.

Das Abbilden nach Benennung, Wesen und Stellung zu anderen geistigen Vorgängen.

Wir haben in den vorstehenden Abschnitten aus dem Gebiet der exakten Wissenschaften eine grofse Menge von Beispielen kennen ge-

lernt,[1]) wo ein aus gleichartigen Vorstellungen bestehendes Begriffsnetz einem anderen, gleichfalls in sich gleichartigen, dem ersteren aber meist heterogenem Begriffsnetze homolog geordnet gegenüberstand, und wir haben die Förderung kennen gelernt, welche unserer Erkenntnis zu teil wurde, daß man eine Frage, welche in dem einen Vorstellungsmaterial schwierig erschien, in einem für den besonderen Fall anschaulicheren oder bequemeren Material bearbeiten konnte. Wir haben ein solches Gegenüber zweier Vorstellungsnetze ein Abbilden genannt und wollen nun zunächst diese Benennung rechtfertigen.

Wir bilden ab:

1.	Landschaften, Bauwerke, lebende Wesen, historische Vorgänge	durch	Buntbild, Zeichnung, Umriß, Plastik etc.
2.	Vater, Mutter, Kind, Kaufmann, Tiere, Kanonen, Soldaten, Balken etc.	durch	Spielzeug aller Art; und wenn an diesen jede Ähnlichkeit verschwunden, dann zum Abbilden erst recht geeignet, durch letzte Reste der Stümpfe oder durch zerstoßene Bauklötze.
3. a)	Länder der Erde	durch	Globen und Plankarten.
b)	Grundstücke einer Feldflur	durch	agronomische Spezialkarten.

[1]) Der Übersicht wegen stellen wir diese Beispiele nachstehend kurz zusammen:

a) Abbildung der Beziehungen der Farben in einer räumlichen Pyramide Seite 406
b) „ der verschiedenartigen Zahlen und des Imaginären in der Fläche „ 409
c) Algorithmus der Zahlentheorie $x \equiv a$ (mod. b) in Form einer Gleichung „ 411
d) Abbildung der Formen von Produkten, Brüchen, Potenzen und Gleichungen bei Substitutionen . . . . „ 411
e) „ des Kontinuierlichen durch die Begriffe der Infinitesimalrechnung „ 413
f) „ des gegenseitigen Bedingtseins der Seienselemente durch die Variablen . . . . „ 413
g) Eindringen der Zahl in die Geometrie der Lage . . . . „ 416
h) Abbildung der Verhältnisse des Räumlichen im System der Coordinaten „ 416
i) „ des Räumlichen unter sich in Projektion und Perspektive . „ 421
k) „ der Zeit in Linie und Zahl . . . . „ 420
l) „ der Geschwindigkeit und Beschleunigung im Hodograph . . „ 420
m) „ der harmonischen Bewegung in Kreisbewegung . . . . . . „ 421
n) „ jeder beliebigen periodischen Funktion (im arithmetischen Sinne) im Material zusammengesetzter harmonischer Bewegungen „ 421

4. Bestimmung und gegenseitige Beziehungen der Baukonstruktionsteile, Zweck u. Eigentümlichkeit der Geräte und ihrer Teile	durch	Bauornamente (Kannulierungen, Blattornamente, Gurtdekoration der Balken), Löwenköpfe, Geifsfüfse etc., etc.
5. Beziehungen, wie Sterblichkeit zum Lebensalter, Dampfdruck zum Hitzegrad etc.	durch	graphische Darstellungen.

6. a) Töne nach Klang, Zeit und Stärke durch Noten.
   b) Äufsere und innere Vorgänge durch musikalische Tonmalerei.

7. Inneres durch Anschauliches:

z. B. a) Umfassende Vorstellungen	durch	Symbole z. B. Kreuz,
b) Empfindungen gegen Personen	„	Geberde, Grufs etc.
c) Verschiedene Beziehungen	„	Vergleich z. B. unter einen Hut bringen,
d) Gewicht des Inhaltes	„	Gewicht der Worte in Rhythmus der Rede,
e) Stimmungen und Gefühle	„	Bezeichnung von etwas Äufserem, z. B. drückend.

8. Ferner ganz allgemein
   a) Vorstellung durch Hyroglyphe, Wort, Schrift,
   b) das Besondere durch das Allgemeine, das Allgemeine durch das Besondere.

Allen diesen Vorgängen wird man die Bezeichnung »Abbild« nicht versagen können, wiewohl dieselbe einigen mehr in realem, anderen mehr im übertragenen Sinne zukommt.

Zunächst fällt auf, dafs die Elemente von Bild und Original nicht in einem Verhältnis einfach erkenntlicher Verwandtschaft stehen; sie sind heterogen. Bei den oben 1—3 aufgeführten Beispielen steht zwischen Original und Bild eine Vorstellung, Vorstellungsgruppe oder ein Zusammenhang mehr oder weniger unbestimmter Gefühle, derart, dafs sowohl das Bild als das Original, als etwas Äufseres jenes Innere hervorrufen kann. So viel Einzelvorstellungen das Original erzeugen kann, so viel Deutungen mufs das, meist das Detail zusammenfassende gute Bild zulassen oder erregen; etwa wie der ferne Hintergrund einer Landschaft von Claude-Lorrain uns anregt, Gehöfte, Ortschaften, Fels- oder Waldpartien in ihn hineinzudenken. Betrachten wir aber andere Fälle, z. B. die Büste der Juno Ludovisi, so ist ein wirkliches Original nicht vorhanden; es steht vielmehr die

Büste zwischen weit ausgedehnten Vorstellungsgruppen einer fernen Welt und meiner, des Beschauers selbst. In den zu 4, 5 und 6a gehörigen Beispielen werden Vorstellungs-Komplexe einfach durch Bilder ausgedrückt. In 6b stehen heterogene Empfindungs- und Gefühlsvorgänge bildweise gegenüber.

In den meisten zu 7 und 8 gehörigen Fällen verwischt die Gewohnheit leicht den ursprünglichen Charakter des Abbildens. Wenn man aber, beispielsweise in der Sprache, neue bisher ungebrauchte Bilder verwendet, und so ein neues Wort schafft, so tritt das Gegenüberstehen zweier Vorstellungskomplexe sogleich hervor. Derjenige z. B., welcher zuerst den in der Tier- und Pflanzenzelle eingeschlossenen Stoff »Protoplast« nannte, der erzeugte zunächst damit die Vorstellung eines persönlichen Wesens. In der zugehörigen Vorstellungsgruppe geht nun der Geist hin und her, verfolgt diese und jene der zahlreichen Beziehungen, welche für ein solches Individuum in sich selbst und zu anderem bestehen: sei es die eigene Ernährung oder das Handeln für die Gemeinschaft, seien es Empfindungsvorgänge etc. Von da springt der Geist zum gegenüberstehenden Vorstellungsnetz, hier also zum organischen Gewebe, zur Zelle mit dem Protoplasmaschleim zurück, in letzterem Netz die soeben gefundenen Beziehungen suchend, bejahend, modifizierend, verneinend, d. h. bestimmend.

So lassen sich nach dem Vorstehenden die Abbildungsvorgänge auf das Gegenüberstehen oder gewissermafsen parallele Nebeneinander eines Äufseren und eines oder mehrerer Vorstellungsgewebe, oder auf das Gegenüberstehen zweier gesonderter Vorstellungsgewebe zurückführen, und die Benennung »Abbilden« für alle die in Bemerkung zu S. 422 zusammengestellten Beispiele findet hierdurch ihre Begründung. — Man könnte vielleicht den Begriff des »Vergleichens« für Bezeichnung unseres mehrgeschilderten Abbildvorganges geeignet erachten. Jener Begriff ist aber zu unbestimmt, auch sucht man beim Vergleichen das Gleiche auf, in unserem Vorgang setzt man das Vorhandensein des Homologen voraus, und auch der Zweck der Abbildmethode ist nicht der des Vergleichs.

Wir werden weiter unten sehen, dafs unsere ganze Weltanschauung in unserem Sinne ein Bild des Wirklichen ist. Wenn diese Auffassung zuweilen bemängelt wird, so beruht dies auf der unrichtigen Unterstellung, als ob Bild und Original gleichartig sein müsse, wie etwa der Anblick eines Gegenstandes und derjenige seines sogenannten Spiegelbildes. Hier besteht allerdings Gleichartigkeit des Vorganges, ja, abgesehen von der Verschiedenheit nach Stellung zum Gegenstand und Entfernung von demselben, völlige

Gleichheit. Das Sehen durch das sogenannte Spiegelbild ist eben nur ein Sehen um die Ecke. Aber schon im Buntbild, welche Heterogenität zwischen Bild und Original; und nun erst im Kupferstich oder mehr noch in einem neueren, mittelst sogenannter Glas-Raster hergestellten Abdrucke einer Photographie! Dort regelmäfsig verlaufende schwarze Linienscharen, hier genau schräg gitterförmig gelagerte schwarze Karos auf weifsem oder weifse auf schwarzem Grunde, die selbst mit nur schwacher Vergröfserung betrachtet, nicht entfernt einen Sinn zu geben und mit dem Original etwas gemein zu haben scheinen, rufen in uns, in geeigneter Entfernung betrachtet, die Vorstellung des Originals hervor. So zeigt sich das heterogene Verhalten als etwas dem Bilde Wesentliches.

In der loseren oder festeren Verbindung zweier solcher mehrbeschriebener Bild- oder Vorstellungsschichten finden grofse Unterschiede statt, von dem losesten vieldeutigen Zusammenhang zwischen den Spielvorstellungen des Kindes und seinem Spielzeug, durch zahlreiche Übergänge hindurch bis zu den festen eindeutigen Beziehungen, welche zwischen den topographischen, geognostischen, wirtschaftlichen und politischen Vorstellungselementen von einem Landesbezirk und den Elementen einer guten Spezialkarte bestehen. Dort, dem spielenden Kinde, deuten drei Bauklötze verschiedener Gröfse: Kaufmann, Mutter und Kind. Ein zufälliges Umfallen des kleinsten Klotzes wird mehrdeutig als Hinfallen, Erkranken oder Unart des Kindes aufgefafst. Hier bei der Spezialkarte sind die Vorstellungselemente der Wirklichkeit mit denen der Karte so eindeutig durch ein Gesetz verknüpft, dafs man von einem Punkte der Wirklichkeit zum homologen Punkt der Karte überspringend und von Punkt zu Punkt in letzterer weitergehend, mit Zuversicht auf Übereinstimmung von jedem so erreichten Punkte der Karte zum homologen Punkte der Wirklichkeit zurückspringen kann.

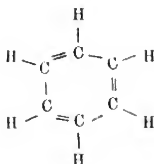
Das Gesetz, welches die Elemente des Originals und die des Bildes zusammenhält, bestimmt zugleich die Zulässigkeit des Gedankenüberganges. So gestattet z. B. auf einer Atlaskarte von Europa die Lage dreier Punkte in einer Geraden nicht den Schlufs, dafs diese drei Punkte auf einer kürzesten Linie der Erdoberfläche liegen; so verlangt das Lesen einer Merkator'schen Projektion, die Anwendung von Versuchen am Modell auf die Festigkeit einer wirklichen Baukonstruktion gewisse Modifikationen in Wahl und Bewertung des Mafsstabes, während das Bild zwischen Zahl und Raum in der analytischen Geometrie ein direkt vollkommenes ist.

Unsere Vorstellungen stehen, zusammengehalten durch das Wirk-

liche und nach sprachlichem Ursprung in einem nach allen Richtungen verknüpften Zusammenhang. Aber dieser Zusammenhang ist weder lückenlos noch widerspruchsfrei und in Bezug auf logische Verknüpfung von sehr verschiedener Festigkeit. Umfangreiche Vorstellungsgebiete aus dem Bereich des gewöhnlichen Lebens werden durch schwach begründete Erfahrungssätze zusammengehalten; neben ihnen stehen ausgedehnte Netze von sorgfältig ausgebildeten Begriffen, auch sie nicht festbegründet; endlich aber bilden die Gebiete der Arithmetik und der Geometrie sowohl für sich selbst nach Aufbau und Deduktion, als unter einander durch den weiter oben besprochenen Zusammenhang verbunden, Netze fester eindeutiger Begriffe und solchen Charakter erhalten auch die Vorstellungsnetze derjenigen Wissenszweige, welchen es gelingt, mit jenem Netz der Mathematik vollkommen zu verknüpfen. So erklärt der sehr ungleich feste und gleichwohl thatsächlich von dem Wirklichen getragene Zusammenhang unseres Vorstellungsgewebes einerseits die unbegrenzte Möglichkeit des abbildweisen Gegenüberstehens zweier Vorstellungsschichten, andererseits die Abstufungen der Bildschärfe vom losen Vergleich bis zum vollkommenen Abbild in den exakten Wissenschaften.

Erwägen wir, dafs jede Mitteilung ein Erzeugen eines Bildes im Hörer von einem Vorstellungsinhalt im Sprecher ist; gedenken wir hierbei der zweigliedrigen Spaltung jeglichen Urteils, indem die Sprache einen Vorstellungsinhalt des Sprechers durch abgespaltene Teilvorstellung und übrig bleibenden Restvorstellung in einmaliger oder wiederholter Spaltung dem Hörer übermittelt, so zeigt sich, wie sehr dieses endlose Gegenüberstehen einer äufseren Form (gesprochener oder geschriebener Satz) und eines homolog gestalteten Vorstellungsgebildes unsere Erkenntnis beherrscht. Gleichwohl beruht letztere nicht entfernt ausschliefslich auf dem Vorgang des Abbildens. Zur Schätzung des Einflusses, welcher diesem Vorgange im Verhältnis zu den übrigen geistigen Geschehnissen wie Begriffsbildung, Klassifikation, Induktion und Deduktion zukommt, sei es gestattet, die diesbezügliche Prüfung eines Wissenszweiges beispielsweise hier einzuschieben. — In der Chemie herrscht zunächst im weitesten Umfange das Abbilden durch die Zahl. Es bleiben aber weite Gebiete des fertigen Lehrgebäudes vom Vorgange des Abbildens unberührt. Dieselben beruhen auf thatsächlichen Erfahrungen wie: Vorhandensein und mechanische Unzerstörbarkeit der Molekel, Zerlegbarkeit derselben auf chemischem Wege, Vereinigung der Elemente nach einfachen Multiplen der Atomgewichte. Ebenso bleibt das umfassende stufenweise induktiv und deduktiv aufgebaute System über Anzahl der

Atome und Molekel in gleichen Gasvolumen und die Bestimmung der Atomgewichte, sowie ungezählte Thatsachen der chemischen Beziehungen von dem Abbilden ganz unberührt, aber Bilder wie die Molekular- und Konstitutionsformeln (z. B. Essigsäure $= CH_2\ O = C_2 H_4 O_2 = C_2 H_3 O_2 H$) geben neben den Thatsachen Vorstellungen an die Hand, welche die Unterschiede und Wechselbeziehungen besser veranschaulichen. Die Abbildung der Struktur der Molekel, namenlich der gegenseitigen Bindungen der Wertigkeiten der in denselben verknüpften Atome durch graphische Darstellungen wie z. B. nachstehende des Methylbenzol, soll keineswegs die wirkliche räumliche Anordnung der Atome darstellen, sondern nur die ihrem Wesen nach unerklärt gelassenen gegenseitigen Hemmungen der Anziehungsfähigkeiten der Atome veranschaulichen. Trotz und bei dieser Beschränkung erleichtert eine derartige Abbildung in ausgedehntester Weise Übersicht und Zusammenhang der komplizierten organischen Verbindungen, erklärt, ja prognostiziert die Erscheinungen der Isomerien etc. Ähnlich erkenntnisfördernd wirkt das Abbilden, wenn man Verbindungen wie Cyan oder Ammonium, sogenannte Radikale als Elemente auffafst, oder wenn man parallel verlaufende Bildungsreihen gegenüberstellt. Immer gewährt hier das Abbildverfahren Übersicht und Zusammenhang der Erkenntnis und regt zu Analogieen an.



Überschauen wir nochmals die soeben erwähnten Abbildungen und diejenigen der Zusammenstellung auf Seite 422 und 423 und in der Anmerkung zu Seite 422, und ziehen wir namentlich diejenigen in Betracht, welche durch Schärfe und Vollkommenheit der Zuordnung der homologen Elemente sich auszeichnen, so drängt sich ein Vergleich des Erkenntniswertes der Abbildmethode mit demjenigen des Schliefsens vom allgemeinen Satz zum Besonderen auf. Beide, der allgemeine Satz, wie die zur Hineinabbildung dienende Vorstellungsschicht, umfassen eine Menge des Besonderen und bilden eben in dieser Zusammenfassung einer reichen Erfahrung einen Schatz und eine Förderung unserer Erkenntnis, sie bieten bei der nötigen Vorsicht gleiche Sicherheit. Da nun meist die zum Abbilden dienende Vorstellungsschicht einen gröfseren Reichtum enthält, als ein allgemeiner Satz, und da dies Abbildverfahren die Phantasie zu Analogieen anregt, so liefert es im allgemeinen reicheren Ertrag, als der Schlufs vom Allgemeinen auf das Besondere; auch scheinen ge-

rade die fruchtbarsten Forscher das Abbilden besonders häufig anzuwenden.

Erweiterung des mathematischen Vorstellungsnetzes durch Hinzutritt des Begriffs der Masse.

Das Auftreten des Stofflichen, des Begriffes der Masse ergänzt die Kinematik zur Mechanik. Die Auffassung über das Wesen der Materie ist keine einheitliche. Einerseits in den chemischen Stoffen lösen wir letztere auf in Atome, dimensionslose, räumlich verteilte, unter allen Umständen beharrende, individuelle Wesenheiten, welche bezüglich vorbemerkter räumlicher Verteilung Veränderungen erleiden und ausüben. Andrerseits in Licht, Elektrizität und Magnetismus erfassen wir die Materie vielleicht am zutreffendsten und einheitlich in der Vorstellung eines elastischen Mediums. Mögen wir das letztere thun, oder das Licht auf Ätheratome zurückführen, die Elektrizität und den Magnetismus aber als sich abstofsende und anziehende Massen deuten, immerhin ist es möglich, auch die sogenannten Imponderabilien in der Vorstellungsform unendlich kleiner Volumelemente mit den Atomen der chemischen Stoffe oder eventuell des Lichtäthers ein und derselben rechnenden Behandlung zu unterwerfen, und so die Mechanik auf den einfachsten Fall zurückzuführen, auf die Abstandsänderung zweier punktförmiger Elemente von der Masse m und m'.

Es giebt in der Mechanik ein alles beherrschendes Prinzip, das von der Erhaltung der Energie, kurz ausgedrückt: Unmöglichkeit der Herstellung eines Arbeit abgebenden perpetuum mobile. Dies Prinzip, welches thatsächlich beobachtet, nicht aber a priori feststehend ist, erhält für vorstehenden Fall eine verschiedene Form, je nachdem man annimmt, dafs die Wirkung der beiden Massen aufeinander von deren Bewegung abhängig sei oder nicht. Bei letzterer Annahme kommt nur der Abstand ϱ der Elemente, bei ersterer kommen auch die Werte ds und ds' in Betracht, welche die Bewegung der Elemente darstellen, und zwar nach Gröfse und Lage gegen einander und gegen ϱ. Diese Berücksichtigung von ϱ, ds und ds' scheint nötig zu sein für Beziehungen elektromotorischer Ströme, dann ergeben sich Wirkungen zwischen den Elementen, welche im allgemeinen weder in der Verbindungslinie der letzteren gelegen, noch einander entgegengesetzt, noch endlich nur vom Abstande ϱ abhängig sind. Im übrigen aber genügt wohl die einfachere Hypothese, wonach die gegenseitige Wirkung nur von ϱ abhängt. Bei letzterer Betrachtungsweise bedingt die Erhaltung der Energie die Wirkung als in der

Verbindung gelegen und als proportional dem reciproken Wert des Quadrates der Entfernung.

Von diesem einfachsten Falle ausgehend schreitet die Mechanik weiter. Sie bildet, die Begriffe Geschwindigkeit und Beschleunigung der Kinematik entnehmend, zusammengesetztere Begriffe, wie Kraft = Masse mal Beschleunigung, oder lebendige Kraft = Masse mal Quadrat der Geschwindigkeit etc. Dann schneidet sie aus dem Endlosen endliche Teile heraus; sie trennt die innern Vorgänge eines solchen Teiles von den Vorgängen von und gegen Aufsen. Indem sie sich ferner durch eigentümliche Beschränkungen dem Einflusse des Unbekannten entzieht, wird es möglich, von Einzelvorgängen abzusehen, und umfangreiche Bewegungsvorgänge im ganzen zu betrachten. So kommt man zu weit umfassenden Ergebnissen, wie z. B. Erhaltung der Schwerpunktsbewewegung und der Hauptrotationsebene freier Systeme, oder beispielsweise auf ganz anderem Gebiete zu Gauss' Theorie des Erdmagnetismus etc.

Wer sollte nicht staunen vor den Leistungen dieser Wissenschaft! und doch läfst sie das wichtige Rätsel vom Wesen des Stoffes ungelöst. — Gerade die Nichtachtung der hier unserm Wissen gesteckten Grenze wird verhängnisvoll. Die Abstraktion Stoff und Kraft trennt für die Auffassung weiter Kreise das, was ein Gleichartiges ist, in scheinbare Gegensätze, und die Zerlegung der Materie in Elemente, seien es Atome oder Raumelemente, führt zu der Auffassung, als ob wirklich die Welt ein Haufe von Einzelnen und nicht ein All-Eines wäre. Nur wer sich den stückweisen einseitigen Charakter der Abstraktionen gegenwärtig hält, durch welchen die Begriffe der Mechanik sich bilden, wird diese schwer zu bekämpfenden Irrtümer meiden.

Der Begriff »Masse« verknüpft sich zunächst allem Körperlichen. Die Masse eines Körpers erscheint als seine unvertilgbare Eigenschaft: sie ist der Zahlenausdruck des in ihm vereinigten Stofflichen. Sie bleibt dieselbe, wo auch immer der Körper sich befinden mag; sie teilt sich im Verhältnis seiner Teilung, aber die Massensumme bleibt die des vorher ungeteilten Körpers. Von diesem bezüglich der Ponderabilien gebildeten Begriffe der Masse machen wir ein Abbild, wenn wir von elektrischen oder magnetischen Massen reden und die Mechanik auf diese übertragen.

Wie aber tritt denn die Masse in die Erscheinung? Als Widerstand gegen Ortsveränderung und Bewirkung von Ortsveränderung. — Gehen wir hier von der Vorstellung des Atoms aus, so denken wir es wohl als einen unendlich kleinen, unendlich harten Körper. Aber

wir können uns im Geiste diesen Körper vergröfsern, können dann Teile desselben und Teile der Teile unterscheiden und ihre Struktur und inneren Kräftebeziehungen erwägen. Endlich schwindet bei eingehender Betrachtung hier jede körperliche Vorstellung. Es bleibt nur ein an räumlich verteilte Schnittpunkte unlösbar gebundenes Wirken und dies Wirken äufsert sich nur in Änderung jener Verteilung.

Wir nennen dies Wirken Kraft, den Ausdruck entlehnend dem Gefühl, welches das Wirken der Atome unserer Muskeln bei Kraftanstrengungen innerlich begleitet, und schieben diesen Kraftbegriff überall hinein zwischen die einzelnen aufeinander wirkenden Körper, indem wir letztere als eine Einheit und als von einander völlig getrennt auffassen, während eine nähere Betrachtung doch eine ununterbrochene Bewegungsübertragung von Wirkungsschnittpunkt zu Schnittpunkt durch die Körper hindurch wie von Körper zu Körper zeigt und so zu jenem obenerwähnten Ausgangspunkt zurückführt: zu den Massenelementen und ihr Wirken aus und auf gegenseitige Entfernung. Aber auch hier findet das Denken keine Ruhe. Abgesehen von der Frage nach den letzten und allerletzten Wirkungsschnittpunkten fragen wir: wie springt das Wirken von einem zum andern, oder ist es zwischen ihnen? Wie kann das Wirken vom einen oder anderen getrennt sein und doch den Zustand derselben ändern? — Es ist ein unbegreifliches, weil ganz unvergleichliches Zusammen, welches unsere unzulängliche Auffassung in Teilvorstellungen trennt.

Wir dachten bisher an Atome und an eine Art Fernwirkung. Versuchen wir es anders. Ziehen wir die elektromagnetischen Wirkungen mit hinein, fassen wir die Grundlage der Imponderabilien als ein Kontinuum auf, in welches die chemischen Atome tauchen oder von welchem sie Bewegungsvorgänge sind. — Aber was ist das Bewegte? und was wissen wir von einem Kontinuum? Lösten sich nicht eben erst alle Flüssigkeiten, alle homogenen Körper in Atome auf?

Wir könnten den Kraftbegriff entbehren und uns begnügen, die Bewegung der Masse zu beschreiben; enthalten doch die drei berühmten Kepler'schen Gesetze[1]) die ganze Mechanik des Sonnensystems nur in solcher beschreibenden Form und ohne allen Kraftbegriff. In jenen drei Gesetzen fehlt zwar scheinbar auch der Massen-

[1]) I. Die Planeten bewegen sich in Ellipsen, in deren einem Mittelpunkte die Sonne steht. — II. Der Leitstrahl überstreicht in gleichen Zeiten gleiche Flächen jener Ellipse. — III. Die Quadrate der Umlaufszeiten verhalten sich wie die Kuben der mittleren Entfernungen.

begriff. Er verbirgt sich hinter der Stellung der alle Planeten überragenden Sonnenmasse in einem der Mittelpunkte der Ellipsen. Allgemein können wir diesen Massenbegriff in der Mechanik nicht entbehren. Ziehen wir aber, um unsere vorgeschrittene Mechanik nicht auf die Stufe der Beschreibung der Bewegung nach Art der vorbezeichneten drei Gesetze zurückzuschrauben, vor, den Kraftbegriff zu benutzen, so genügt es ihn als Ausdruck einer Rechnungsoperation mit Werten der Masse, des Raumes und der Zeit aufzufassen und nicht als eine Ursache; sind ja doch die zusammengesetzten Begriffe Arbeit, lebendige Kraft und andere durchaus nicht wesentlich verschiedener Art.[1])

Zu jenem Rätselhaften der Materie tritt noch eines: die Erfahrung zeigt uns alles Räumliche stets an das Körperliche, sagen wir nach Auffassung der Atomistik kurz an das Atom und dessen Beziehungen gebunden. Hiervon getrennt zeigt keinerlei Erfahrung Räumliches. Darnach wäre es nicht unmöglich, das Räumliche als in den ebengenannten Beziehungen der Atome mit inbegriffen aufzufassen, nämlich als Verschiedenheit der Intensität der Beziehungen, und Bewegung als Änderung dieser Intensität. Im Verhältnis eines Atoms zu zwei anderen wäre die Intensitätsänderung zu dem einen von derjenigen zu dem anderen im allgemeinen unabhängig; im Verhältnis eines Atomes zu drei anderen dagegen würde Intensitätsänderung zu einem im allgemeinen eine Intensitätsänderung zu beiden anderen bedingen. Diese Abhängigkeit der Intensitätsänderungen müfste als eine gesetzlich geordnete gedacht werden. Wie wenig Klarheit eine solche Betrachtung auch in der Sache selbst verbreitet, sie zeigt immerhin die Denkbarkeit einer objektiveren Raumauffassung, sie zeigt vor allem die Aufhebbarkeit eines für sich bestehenden leeren Raumes (welche wir bereits oben S. 417 andeuteten) und Ersatz desselben durch Beziehungen des Stofflichen in sich.

Fassen wir noch einmal die Grenze unserer Erkenntnis an dieser Stelle in das Auge. Wir erklären den Ton aus Schwingungen der Luft. Das Erklären ist hier ein Beziehen von Empfindungen verschiedener Sinnesgebiete auf einen einheitlichen äufseren Vorgang. Eine derartige Erklärung suchen wir hier nicht. Unsere Frage geht vielmehr auf das letzte Wesen des Bewegten und seiner Beziehungen. Wir möchten es als ein Einiges erfassen und kommen doch nicht

[1]) Kraft, Arbeit, lebendige Kraft sind Produkte bezw. Quotienten aus Masse, Weg, bezw. Zeit. In Wirklichkeit bedeuten sie nur Multipla der Masseneinheit oder der Wegeeinheit. Analogie zu Bemerkung zu Seite 414.

von unserer Auffassung vom Körperlichen und vom Raume los und die Bezeichnung ein Eines, ein Zusammen geben deshalb nicht mehr, als eine das Getrenntsein aufhebende Verneinung. Wir stellen die unlösbare Frage nach dem Wesen des Stofflichen, wenn es nicht erschiene. — Die Begründung unserer Mechanik wird aber hierdurch nicht berührt.

Werfen wir einen Blick zurück. Geometrie, Kinematik und Mechanik beruhen auf Erfahrungen über das Seiende: auf einer mäfsigen Anzahl unreduzierbarer Anschauungen des Raumes und der Zeit und der Annahme von beharrenden Massenelementen und deren gesetzlichen von gegenseitiger Lage abhängigen und auf Lageänderung gerichteten Einwirkungen, letztere bedingt durch das aus der Erfahrung geschöpfte Prinzip der Erhaltung der Energie. Heute sind die drei genannten Erfahrungswissenschaften zusammengehalten von dem völlig erfahrungslosen reinen Begriffsnetz der Arithmetik. Gehen wir aber auf ursprüngliche Entstehung zurück, so finden wir eine ungeordnete Masse von Beobachtungen an der Natur, ein ungestaltetes Gewirr von dunklen Raumauffassungen, Wahrnehmungen periodischer Bewegungen, getrennter Bestimmungen über Wirkungen der Schwere, des Stofses, der Wärme etc. Heute bilden die genannten mathematisch-mechanischen Wissenszweige trotz des Zusammenhanges mit dem Wirklichen und des Zusammenhaltes durch letzteres dennoch ein mit dem völlig abstrakten Netze der Arithmetik vergleichbares reines Begriffsnetz. Dieses löst sich von dem Wirklichen ab, wir können ohne Rücksicht auf das Wirkliche in ihm, dem Begriffsnetze, hin- und hergehen, wie wir andererseits vom Wirklichen auf das Denknetz und von letzterem auf ersteres überspringen können. Wie wir früher z. B. in der analytischen Geometrie abbildweise das Begriffsnetz der Arithmetik den Verhältnissen der Raumgebilde gegenüberstehen sahen, so steht nun dies endlos weite Begriffsnetz der vereinten Mathematik und Mechanik allen äufseren Naturvorgängen abbildweise gegenüber.

Der vorgeschilderte Übergang des ungestalteten, mit dem Seienden engverknüpften, nicht widerspruchsfreien Erfahrungswissens zu dem abstrakten, vom Seienden loslösbaren, widerspruchsfrei aufgebauten Begriffsnetz ist, wie wir sehen werden, typisch für unsere ganze Erkenntnis.

Die mechanische Weltanschauung.

Man kann zur Befriedigung des Wunsches nach Einheit der Erkenntnis, freilich nur unter steter Beobachtung der starkhypothetischen Begründung einen Schritt weiter gehen. — Auf Bewegung der Atome

oder der Volumelemente eines Mediums alle Vorgänge der körperlichen Welt zurückzuführen ist das wohlbegründete allgemeine Ziel der Natur-Wissenschaften. Eine weiterschreitende Hypothese, welche wir hier nicht weiter begründen, verknüpft auf das engste zunächst menschliche und tierische Empfindung an Bewegungsvorgänge der Nervensubstanz und erweitert diese Verknüpfung dahin, dafs seelischer Vorgang und Atombewegung der Nervensubstanz nicht von einander getrennt existieren, sondern nur zwei Projektionen eines und desselben Geschehens seien. Von den höheren Organismen zu den niederen und zu den die ersteren zusammensetzenden Individualstufen (z. B. den Ganglien etc.) niedersteigend, gelangt man überall zu vitalen Geschehnissen, zuletzt zu denen des tierischen und pflanzlichen Protoplasma, und überall drängen die Thatsachen, dazu, jeglicher solcher Geschehnisgruppe jene beiden von ihr untrennbaren Projektionen: Bewegungs- und Empfindungsvorgang zuzusprechen.

Selbst über diese Grenze hinaus drängt Denken und Phantasie zu gleichartiger Erfassung der Molekel und Atome und des Nichtorganischen und zur Ahnung der Einheit im All. Wir gehen den Weg der Phantasie hier nicht mit. Die Basis unserer Erkenntnis ist zu schmal für Spekulationen unter die Protoplasmavorgänge hinab; für den phantastischen Aufbau über- und übergeordneter Cyklen von Molekel zum Krystall zum All ist diese Basis völlig unzureichend.

Dies würde den Wert der vorbezeichneten Hypothese der Einheit von seelischem Vorgang und Atombewegung, gleichsam als eines Alles, Geistiges und Körperliches umfassenden Verständnisbandes nicht aufheben, denn von dem Punkte an, wo uns jene Hypothese zu phantastisch erscheint, da erscheint überhaupt die Existenz geistiger Vorgänge der Beweisbarkeit zu ermangeln. So verbindet jene Hypothese mindestens alles nachweisbar Existierende und man könnte sich unter Zugrundelegung derselben die Existenz eines auf zuverlässige Erfahrung und logischen Aufbau beruhenden Begriffsnetzes vorstellen, welches das Körperliche und Geistige in einem umfafste und Übergang vom Bewegungs- zum Empfindungs-Vorgang und umgekehrt mit gleicher Sicherheit gestattete, wie den Fortgang im gleichartigen Gebiete, und solch allgemeinstes Begriffsnetz würde man abbildweise gegenüberstellen können dem Wirklichen überhaupt.

Wenn man erwägt, was denn ungefähr nötig wäre, um das Wissen sämtlicher körperlicher und seelischer Vorgänge im All durch Beziehung auf Bewegungsvorgänge zusammenzuhalten, so mufs solche Erkenntnis selbst in beschränktestem Gebiete als ein völlig imaginäres Ideal erscheinen, und dennoch bietet selbst nur die Vor-

stellung solcher Erkenntnis gewisse Vorteile. Das Denken würde ohne solch einigendes Verständnisband auseinanderfallen, dagegen gestattet unsere Hypothese unter Aufrechthaltung einheitlichen Erkennens je nach dem Falle die geeignetste Behandlungsweise. Bei rein physikalischen Vorgängen gehen wir nur in der Projektion nach der Bewegungsseite, gilt es aber z. B. die Bestimmung des menschlichen Handelns, so verfolgen wir, obgleich alles menschliche Handeln nur in äufseren Bewegungsvorgängen, wie Sprechen, Schreiben und Hantierung jeglicher Art besteht, zweckmäfsig nur den inneren Gefühls- und Vorstellungsverlauf, insonderheit die hier so überaus wichtigen Hemmungsvorstellungen. Hierbei sind wir uns aber stets des physiologischen Zusammenhanges zwischen Vorstellung und Bewegungsausklinkung wohl bewufst.

Exkurs: Kausalität im Bilde der Differenzial-Gleichungen.

Um den Einflufs der Abbildmethode auf scheinbar fremdem Gebiete wiederholt zu zeigen, sei es gestattet, an dieser Stelle einen Exkurs einzufügen. Denken wir uns zwei punktförmige nicht bewegte Massen m und m' durch einen starren massenlosen Stab verbunden und erteilen wir m momentan eine nach Richtung und Intensität bestimmte Geschwindigkeit. Wir beziehen die Ordinaten auf drei feste, durch die Anfangslage von m gehende Achsen X, Y, Z. In diesem so bewegten einfachen System ist dann die Lage, Geschwindigkeit, Geschwindigkeitsänderung jeder der beiden Massen, desgleichen auch die Spannung s des Verbindungsstabes für jeden Zeitpunkt bestimmt durch die Werte x, y, z, x', y', z' und deren Ableitungen $\frac{dx}{dt}$, $\frac{d^2x}{dt^2}$ etc. Alle diese Werte sind durch eine Anzahl Gleichungen miteinander verbunden, derart, dafs auch mit der geringsten Änderung, sei es der Lage eines der beiden Massenpunkte oder der Spannung des Stabes eine Änderung der beiden anderen dieser Zustände momentan eintritt. Es bilden also die Gleichungen mittelst der zeitlos wirkenden Abhängigkeit der Variabeln x, y, z, x', y', z' und s eine Zustandsänderung ab, welche über das ganze System gleichzeitig Platz greift. Neben und aus dieser gleichzeitigen Zustandsänderung heraus findet nun aber auch eine zeitliche Folge der Lage jedes Punktes und der Spannung des Stabes statt, welche wir im Zusammenhang des Systems als Ursache und Wirkung auffassen. So bilden unsere Abbilder im Material der Differentialgleichungen in Einem und weit schärfer das ab, was wir im Satz vom zureichenden Grunde oder in dem Gesetz der Kausalität

etwa in der Form ausdrücken »Jegliches ist nur vermöge eines Andern« oder »Nichts ist ohne Grund, warum es sei« beziehentlich »Jede Veränderung ist Wirkung einer anderen ihr vorhergegangenen Veränderung, welche inbezug auf sie Ursache, inbezug auf eine dritte, ihr selbst wieder notwendig vorhergegangene Veränderung aber Wirkung heifst.«

Verfolgen wir diesen Gedanken einen Schritt weiter. Betrachten wir ein isoliertes System von Massenelementen und bezeichnen mit Bewegungs-Konstellation einen für einen bestimmten Zeitpunkt stattfindenden Zustand der räumlichen Verteilung der Masse und Geschwindigkeiten der Elemente. Es besteht dann eine doppelte Art gegenseitiger Abhängigkeit: a) eine gleichzeitige Abhängigkeit der Änderungen der einzelnen Data jeder Konstellationen und b) eine zeitlich folgende Abhängigkeit der verschiedenen Konstellationen nach einander. Die Beziehungen unter a springen nicht zeitlich vom Einen zum Andern über, sondern finden nach jenem mehrerwähnten rätselhaften Zusammen in der ganzen Konstellation gleichzeitig statt. Sie haben durchaus nicht den Zeitcharakter einer Bewegung, aber ihr Vorhandensein tritt in den sich daraus entwickelnden Bewegungsänderungen zu Tage. Diese letzteren scheiden die unter b gedachten zeitlich getrennten Konstellationen, von welchen die älteren nun als Ursachen, die jüngeren als deren nachfolgende Wirkungen erscheinen. Diese wesentliche Trennung der Abhängigkeiten nach a und nach b und die in a so scharf ausgeprägte Auffassung des Getrennten in einem einigen Zusammen wird durch die zeitlose Abhängigkeit der Variablen im Systeme der Differentialgleichungen treu abgebildet; ja der loserem Form der obigen Kausalitätsgesetze gegenüber möchte man sogar glauben, dafs diese Abbildung jener Auffassung eines Zusammen oder All-Einen besondere Förderung geliehen, ja sie zum Teil ausgebildet habe.

Erweitert man das zunächst isoliert gedachte Atomsystem weiter und weiter, so bleibt das eben Dargestellte bestehen. Zieht man geistige Vorgänge in Betracht, so würden dieselben nach obiger Hypothese, in der parallelen Projektion gesehen, Bewegungsvorgänge sein, und hier der ebengemachten Darstellung unterliegen. Durch die Verknüpfung der Bewegungsvorgänge fände darnach auch jener ursächliche Zusammenhang zwischen geistigem Geschehen, desgleichen zwischen Vorgängen gemischter Art statt. Dieser Zusammenhang umfafste in solcher scharfbestimmter Deutung der mechanischen Weltauffassung alles Geschehen im All.

Auf engeres Blickfeld beschränkt wählt unser Denken die Ur-

sachen eines isoliert betrachteten Geschehens nur aus dem nächstliegenden einflufsreichsten, sowohl gleichzeitigen als zeitlich vorangehenden Beziehungen aus dem Zusammenhang des Unendlichen heraus. Unverbunden durch jenes oben besprochene Verständnisband liegen Tausende von Erfahrungen, sowohl körperlichen als geistigen als gemischten Vorganges in der Denkform von Ursache und Wirkung in unserer Kenntnis zu kleineren oder gröfseren Gruppen geordnet zusammen, und fort und fort machen wir uns diese Abhängigkeit in Zuversicht gesetzmäfsiger Wiederkehr für Leben und Erkenntnis zu nutze. Dies giebt den Begriff von Ursache und Wirkung im gewöhnlichen unbestimmten Sinne.

Unser Bild von der Welt.

Soweit es uns gelingt, Vorgänge der Natur in widerspruchsfreie Verknüpfung mit den umfassenden Netzen der Mathematik und Mechanik zu bringen, wie in der Gravitations-Astronomie, der höheren Optik und ähnlichen Zweigen der Naturlehre, sprechen wir von exakter Wissenschaft. Es steht dann den Seiensvorgängen ein reines, in sich festgefügtes Begriffsnetz gegenüber, aufgebaut aus den Grundlagen der Mathematik und Mechanik und einer begrenzten Anzahl gutbegründeter Hypothesen, z. B. die der Gravitation, der Wellentheorie eines elastischen Mediums etc. Das Begriffsnetz hat inbezug der Schärfe einen der Mechanik gleichwertigen Charakter. Ähnlich verhält es sich mit den andern wissenschaftlich behandelten Gebieten, zunächst den übrigen Naturwissenschaften, ja auch den Wissenszweigen, welche soziale und geistige Vorgänge behandeln. Mit der gröfseren Zahl der hypothetischen Voraussetzungen geht zwar eine Minderung der Schärfe, Sicherheit und Widerspruchslosigkeit derselben einher, gleichwohl gestaltet sich auch hier das ursprünglich in enger Verbindung mit dem Seienden stehende naive Anschauen, Wahrnehmen, Erfahren unter der wissenschaftlichen Behandlung durch Induktion und Deduktion fester und immer fester zu einem Begriffsnetz um (man könnte sagen es verholzt oder verknöchert zu einem solchen), nähert sich dem rein abstrakten Charakter, hebt sich von dem Seienden ab, und wird nun gerade in dieser Abgelöstheit zum richtigen Abbildmaterial dieses Wirklichen. Diese wissenschaftlichen Netze sind nicht lücken- und widerspruchslos. Daneben breiten sich in noch weniger festem Zusammenhange die Kenntnisse des gewöhnlichen Lebens in ausgedehntesten Vorstellungsgeweben aus.

So liegt in uns als Erbschaft der menschlichen Gesellschaft, durch eigene Erfahrung und Arbeit erweitert und umgestaltet ein

endloses Vorstellungs- und Begriffsnetz, entstanden unter Einwirkung des Seienden und bezüglich seiner Elemente rückführbar auf Empfindungen und deren Umwandlungsprodukte. Wir können in dem Netz hin- und hergehen, es modifizieren und zwar auch unter Verzicht auf jegliche äufsere Wahrnehmung. Wir können das Netz auch von allem Wirklichen abheben und ohne jedes Interesse, ob es jenem entspricht oder nicht, von aufsen betrachten, wie wir etwa heute die Ideen ansehen, welche das Mittelalter beherrschten. Aber wir können das Netz auch an das Seiende anlegen, die Wahrnehmungen aus letzteren daran anknüpfen, dann in ihm, dem Netz, weitergehen und einen so erreichten Gedankenpunkt durch Wahrnehmung mit dem Seienden vergleichen.

Von diesem Standpunkte aus erscheint all unser Wissen, Erkennen, ja sogar die Auffassung der einfachsten Dinge wie ein Umspannen des Seienden mit einem weit ausgedehnten Vorstellungsgewebe, wie ein abbildartiges Gegenüberstehen solchen Gewebes mit einer unendlichen Wirklichkeit. Alle von letzterer empfangenen Empfindungen, Wahrnehmungen, Wahrnehmungskomplexe werden an die homologe Stelle jenes Vorstellungsgewebes gebracht, und letzteres selbst erscheint als ein Bild der Welt.

Ist dies die einzige, ist es die richtige Auffassung? — Wir stehen vor der Alternative: giebt es aufser uns Dinge, giebt es eine Wirklichkeit, welche die Erscheinung der Welt in uns wirkt, oder ist alles Geschehen nur Einbildung unseres Ich, nur ein Traum? — Ein zwingender Grund für Ablehnung der letzteren Hypothese ist nicht vorhanden. Unsere Entscheidung für die erste beruht wesentlich auf dem unleugbaren Gegensatz zwischen willkürlichen Geistesvorgängen und solchen, die sich uns scheinbar unter äufserem Zwang aufdrängen. Dann bekommt die zweite Hypothese eine wesentliche Unterstützung dadurch, dafs wir aufserhalb uns gleichartige Wesen zu erkennen meinen, bei welchen, wie bei uns, ein Nicht-Ich dem Ich gegenüber zu stehen scheint.

Mit Annahme der Dinge aufser uns sind notwendig gewisse Aussagen über dieselben verknüpft: Die Dinge aufser uns sind nicht etwas Ruhendes, sondern sie sind ein Geschehen, denn die Annahme eines Ruhenden würde zur zweiten Hypothese immanenter Einbildung einer Welt des Geschehens drängen. Die Anerkennung eines äufseren Geschehens ist ferner gleichzeitig eine Anerkennung der Objektivität der Zeit. Drittens mufs das äufsere Geschehen mit unserem Ich ein Zusammen bilden, welches das entsprechende innere Geschehen erklärt. Aufser diesen drei mit der Annahme einer Aufsenwelt notwendig

verknüpften Aussagen können wir aus der Erfahrung noch einiges Weitere ableiten. Dem, was wir Gesetzmäfsigkeit im Verlauf der Erscheinung nennen, auf deren Unverbrüchlichkeit unsere ganze jetzige Weltanschauung beruht, mufs etwas Homologes der Wirklichkeit gegenüberstehen und es ist wahrscheinlich, dafs einer kontinuierlichen Änderung der Erscheinung auch eine solche Änderung der Wirklichkeit entspricht. Dagegen ist Erscheinung und Wirklichkeit weder indentisch noch läfst sich letztere weiter über obige Aussagen hinaus erkennen, aufser im Bilde der Erscheinung. Dies letztere Verhältnis wird leicht an einem Beispiele klar. Der Empfindung des Lichtes und der Wärme steht ein und dasselbe Wirkliche gegenüber, und auf mancherlei Umwegen erscheint uns dies Wirkliche, wenn wir die Wellentheorie annehmen, als eine Bewegung. Sowohl die Empfindung des Lichtes und der Farbe als die der Wärme sind rein subjektiv, desgleichen auch unsere Raumauffassung, mithin auch die Vorstellung einer Bewegung. Das diesen Erscheinungen gegenüberstehende Wirkliche kann nicht zugleich Farbe, Wärme und Bewegung sein, sondern es kann nur unsern verschiedenen Empfindungsarten in dieser verschiedenen Form erscheinen.

So steht einer unendlichen Wirklichkeit ein endloses Vorstellungsnetz in uns abbildweise heterogen gegenüber. Der Grund dieser Abbildfähigkeit liegt in dem einigen Zusammen, welches Wirklichkeit und Vorstellung bildet. Schon auf S. 408 zeigten sich Heterogenität und Grund der Abbildfähigkeit als die beiden ersten Gesichtspunkte in der Besprechung unseres dort behandelten Abbildbeispiels. Auch der Nutzen der Verlegung der Untersuchung auf ein besser beleuchtetes Feld und der Grad der Zuversicht auf die Analogie, von der wir dort sprachen, kommt bei diesem weitesten Abbildverfahren, bei der Gestaltung eines Weltenbildes, wesentlich in Betracht. Aus dunkeln Empfindungen, vereinzelten Anschauungen hat die Menschheit seit unvordenklichen Zeiten ein endloses mehr oder weniger widerspruchsfreies Vorstellungsnetz herausgebildet, hat dasselbe später in ausgedehnten Gebieten mit widerspruchsfreiem Begriffsnetz fest verknüpft, und erweitert diese Verknüpfung täglich, und hebt dadurch stetig unsere Erkenntnis auf ein besser beleuchtetes Feld. Dies weite Vorstellungsnetz wird zusammengehalten durch das Wirkliche, und dies giebt uns Hoffnung auf Zutreffen der Analogie.

Bei alledem treten wir nirgends aus dem Gebiet der Erscheinung, dem Gebiet des Empfindens heraus. So erweist sich das Erkennen als ein Beziehen des Empfundenen auf sich selbst und auf dessen mannigfaltige geistige Reproduktions- und Umwandlungs-Erzeugnisse:

insonderheit als ein Abbilden des Unklaren, Unzusammenhängenden in der höheren klaren Stufe des Vorstellungs- oder Begriffsnetzes.

Der hygienische Unterricht an höheren Schulen

Von

Dr. Berthold Schulze in Charlottenburg b. Berlin

(Schlufs)

Man hat auch schon mit Tafeln zum Aufhängen in den Klassenzimmern, die in weithin sichtbarem Druck die hauptsächlichsten Gesundheitsregeln enthalten, Versuche gemacht; Retzlaff hebt (S. 8) demgegenüber die Indifferenz der Jugend hervor: wenn nicht gerade, wie in der letzten Choleraepidemie eigne Lebensgefahr zur Kenntnisnahme solcher Anschläge treibe, blieben sie unbeachtet.

Auch noch auf eine andere Form ist man bei Abfassung der Gesundheitsregeln schon verfallen, die am wenigsten der pädagogischen Forderung des Entwickelns und Herleitens aus der Erkenntnis entspricht, auf die lexikalische; so erschien 1811—15 in Nürnberg: Dr. J. G. M. Poppe, Not- und Hilfslexikon zur Behütung des menschlichen Lebens vor allen erdenklichen Unglücksfällen und zur Rettung aus Gefahren zu Wasser und zu Lande, 3 Bde.; 1829 in Erfurt: E. Schultz, Gefahren-Wörterbuch zur Erhaltung des Lebens.

Die beste und solideste Art der Darbietung, welche auch für höhere Lehranstalten jetzt durch die Lehrpläne sanktioniert ist, ist die der organischen Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern; diese ist auch geboten, weil die Behandlung der Gesundheitslehre als eines selbständigen Gegenstandes selber wieder eine Überbürdung der Schüler herbeiführen würde, vergl. Retzlaff a. a. O. S. 2. Man hat nun daran gedacht, hygienische Belehrungen mit dem Turnunterrichte zu verbinden (s. Verhdlgn. der preufs. Dir.-Konferenzen VII, 89) was natürlich zu verwerfen ist, da das Turnen doch nur einen kleinen Teil der Körperpflege darstellt und nur mit einem kleinen Teile der Hygiene in Verbindung steht; die richtige Ansicht, die schon der Referent der 3. Dir.-Versammlung der Provinz Sachsen vertrat, ist die, welche in den 92er Lehrplänen Gesetz geworden ist: sie will die Belehrung in den naturwissenschaftlichen Unterricht eingliedern, der die mannigfachste Gelegenheit zur Einfügung solcher Belehrungen bietet. Dieser Angliederung an den naturwissenschaftlichen Unterricht trat 1888 Professor Schwalbe in seinem Vortrag »über die Gesund-

heitslehre als Unterrichtsgegenstand« aus dem äufseren Grunde entgegen, weil in der Naturwissenschaft jede Einschränkung zu meiden sei, da die ihr zugemessene Zeit kaum ausreiche, das zu leisten, was sie für das Verständnis unserer Kulturentwicklung bieten müsse. Obgleich er natürlich den naturwissenschaftlichen Unterricht als die Basis eines wissenschaftlich gehaltenen Hygieneunterrichts anerkannte, forderte er doch, dafs, sei es für fakultativen, sei es für obligatorischen Unterricht in der Hygiene, in den oberen Klassen eine besondere Stunde verwendet würde, welche eine andere Disziplin hergeben müsse. Und thatsächlich bestehen am Dorotheenstädtischen Realgymnasium zu Berlin fakultative biologisch-hygienische Kurse.

C. Hoffmann in seinem Lehrbuch der Schulgesundheitspflege S. 96—98 hält solche Verbindung des hygienischen Unterrichts mit anderen Unterrichtsfächern, speziell mit dem naturwissenschaftlichen, selbst für die Volksschule für möglich: und man wird zugeben, dafs in denjenigen Volksschulen, wo gemäfs den Falkschen allgemeinen Bestimmungen Unterricht über Bau und Leben des menschlichen Körpers erteilt wird und aufser den oben angegebenen Mitteln noch ein weiterer Apparat von Anschauungsmitteln beschafft werden kann (wie z. B. anatomische Wandtafeln, worüber man Hoffmanns Angaben S. 97 und etwa den Lehrmittelkatalog von Georg Winkelmann-Berlin, S. 46—49 vergleiche; ferner Modelle von Organen, worüber siehe Hoffmann S. 98), dafs auch da eine Eingliederung der Gesundheitslehre in den naturkundlichen Unterricht zulässig und zu empfehlen ist. Wird so auch in der Volksschule gründlicher vorgebaut, so wird es dadurch auch gerechtfertigter, den Schülern gewissermafsen die Quintessenz des Erkannten in einer Sammlung kurzer Regeln in die Hand zu geben, was nur ohne jene naturwissenschaftliche Grundlage zu beanstanden ist.

Seitdem die Verbindung des hygienischen Unterrichts mit den übrigen naturwissenschaftlichen Disziplinen sich eingebürgert hat, sind vielfach in die zoologischen Lehrbücher auch hygienische Belehrungen aufgenommen worden. So finden sich die rudimentärsten Belehrungen in Form gelegentlicher Anmerkungen über Knochenerkrankungen, Verstauchung, Verrenkung, Entwicklung und Kräftigung der Muskeln, die Schädlichkeit des Genusses weingeisthaltiger Getränke als Erwärmungsmittel bei kalter Temperatur, künstlich hergestellte Atmung, Blutvergiftung, Katarrhe der Luftröhre, der Nase, des Magens, Abhärtung, Erkältung, Vermehrung oder Verminderung der Hautthätigkeit durch Waschen, Baden, Wechsel der Wäsche, Gummischuhe, Gummiröcke u. dergl. eingestreut in das auf dem Kgl. Wilhelms-Gymnasium

zu Berlin eingeführte Buch von Dr. Robert Leusch »Der Bau des menschlichen Körpers« (Berlin 1889). Die Gesundheitslehre ist auch mit behandelt in A. Sprockhoff, Grundzüge der Anthropologie (2. Aufl. Hannover 1892). Bail, Neuer methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie einschliefslich der Tiergeographie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege im engeren Anschlufs an die Lehrpläne für die höheren Schulen Preufsens von 1891 (Leipzig 1892, 8⁰). Wossidlo, Der Mensch, Beschreibung des Baues und der Verrichtungen seines Körpers nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege, (Berlin, Weidmann, gr. 8⁰). Mit der Methode, wie Anthropologie und hygienischer Unterricht organisch verkettet werden können, hat sich besonders Richard Seyfert, ein Pädagoge, beschäftigt in seinem Buche »Menschenkunde und Gesundheitslehre in ausführlichen Präparationen« (1890, Leipzig, 8⁰.), welches für Lehrer der Volks- und Mittelschulen ein treffliches methodisches Vorbild sein soll. Ein gutes Buch für die Hand des Lehrers, auch für ältere Männer und Familienväter soll sein: L. Schmitz, Kreisphysikus, »Der Mensch und dessen Gesundheit«, speziell bearbeitet als Unterrichtsbuch zum Gebrauch in mittleren und höheren Lehranstalten sowie in Lehrerseminarien (2. verb. Aufl. 1889 Freiburg, Herder).

Man wird aus der Fülle der angegebenen Litteratur ersehen haben, wie stark auf dem Gebiete des hygienischen Unterrichts seit den 80er Jahren gearbeitet worden ist. Im Jahre 1888 kennt der Referent der Ztschr. f. Schulgesundheitspflege (S. 97) in Deutschland nur ein einziges Handbuch der Hygiene für Schüler, das von Dr. F. Scholz, Leitfaden der Gesundheitspflege, Leipzig, 1886, worüber vergl. die Rezension bei Kotelm. 1, 277 ff. und Prof. Schwalbe ebenda 1, 9. Genannter Referent verweist wie auf eine Rarität auf exotische Erscheinungen wie einen von der Gesundheitsbehörde zu Toronto in Kanada 1886 herausgegebenen »Manual of hygiene for schools and colleges oder ein Buch von Dr. Felix manualu elementaru de igiena« (Bucuresti 1886) oder Pécaut, Cours d'hygiène. Was ist seitdem nicht alles in dieser Hinsicht geliefert worden! Ich nenne aufser den schon angeführten noch ein paar Titel: Eydam, Gesundheitslehre für Haus und Schule (Braunschweig 1891). H. Reichel, der menschliche Körper und seine Pflege (3. Aufl., Dresden 1891). G. Wagner, Zur Gesundheitspflege in der Jugend; ein Wort an die Schüler (Progr. d. deutschen Staatsoberrealschule in Brünn 1892). M. Pöhlmann, Die Gesundheitslehre in der höheren Mädchenschule, Progr. Tilsit 1893. O. Schmidt, Die Gesundheitslehre in der höheren Mädchenschule, Progr. Charlottenburg 1893. Eschner, Bau und Pflege des menschlichen

Körpers; als Erläuterung bezw. Text zu des Verfassers anatom. Wandtafeln, 2. Aufl. Leipzig 1891. J. Kaftan, Gesundheitspflege in Haus und Schule. Ein Lesebuch für Eltern und Erzieher. 2. Aufl., Berlin 1891. Bertha Meyer, Die Gesundheitspflege der Kinder; Leitfaden für angehende Lehrerinnen im Anschlufs an das Lehrbuch »Bau des menschlichen Körpers« von A. Fiedler und J. Blachwitz, Berlin 1890. P. Klauke, Gesundheitslehre für Schulen, Düsseldorf 1892. Bertha Meyer, Gesundheitslehre für die weibliche Jugend, insbesondere zum Gebrauch beim Unterricht in Fortbildungsanstalten, 2. Aufl., Berlin 1891. F. Trzoska, Katechismus der Gesundheitslehre für die Schule, Königsberg i. Pr. 1889. M. Kipper (Arzt und Lehrer der Hygiene a. d. gewerbl. Fortbildungsschule in Radantz), Gesundheitslehre für das Volk, Czernowitz 1888. J. Woldrich und A. Burgerstein, Leitfaden der Somatologie des Menschen für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, 8. Aufl. mit d. Anhange »Schulhygiene«, Wien 1894.

V. Die Art, Anordnung und der Umfang des hygienischen Unterrichts

Damit, dafs die hygienischen Belehrungen in den 92er Lehrplänen mit dem naturgeschichtlichen Unterricht verbunden sind, ist an sich schon ausgesprochen, dafs der Unterricht kein selbständiges, abgeschlossenes Fach bilden, dafs er vielmehr nur solche Belehrungen bieten soll, welche an die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers sich anschliefsen lassen. Damit wären Teile der Hygiene, deren Kenntnis für das spätere Leben, für die Erziehung der eigenen Kinder und den Verkehr mit den Nebenmenschen gerade von Wichtigkeit ist, so gut wie ausgeschlossen: so das ganze Kapitel der sozialen Hygiene. So wie die Sache jetzt für die höheren Schulen liegt, ist »Beschränkung auf das Notwendigste« geboten (vergl. Retzlaff a. a. O., S. 2). Doch wird sich ein gewisses System wohl auf den höheren Lehranstalten ausbilden, das auf die eigentliche hygienische Unterweisung in Tertia und Untersekunda schon von Anbeginn des naturgeschichtlichen Unterrichts auf der untersten Stufe her vorbereitet (a. a. O. S. 21), sowohl durch Vorbild und Disziplin, als auch gelegentlich durch belehrende Hinweise. Eine Hauptaufgabe der hygienischen Belehrungen ist es, wie Retzlaff (a. a. O. S. 6/7) treffend hervorhebt, um den Schüler ganz zu überzeugen und zu gewinnen, ihn auf das gewisse frühere oder spätere Eintreten der schädlichen oder guten Folgen des Unterlassens oder Thuns aufmerksam zu machen, ihm klar zu machen, dafs die schädlichen Folgen falscher Lebensweise, auch wenn sie sich nicht sofort geltend machen, nicht ausbleiben werden, ihm umgekehrt fröhliche Zuversicht zu verleihen, indem man ihn sichtbare Erfolge

der Leibespflege, wie Zunahme des Brustumfangs bei Lungengymnastik oder Muskelzunahme infolge des Turnens selber messen läfst (a. a. O. S. 7).

Was die Anordnung betrifft, so könnte man von den Gegenständen und Umständen, welche zu Krankheitsquellen werden können, ausgehen; da aber kein systematisch erschöpfender Unterricht stattfinden soll, so wird gewöhnlich gemäfs den Bestimmungen der Lehrpläne von den Organen des menschlichen Körpers ausgegangen. Diese Anordnung empfiehlt auch Retzlaff a. a. O. S. 9. Da Zusammenhang ausgeschlossen ist, so verlangt Retzlaff, damit die vielen Einzelheiten sich nicht verlieren, am Schlusse eine zusammenfassende Wiederholung, und original, wie mehrere seiner Vorschläge, ist auch der, diese Rekapitulation anzustellen an dem Faden der Frage, wie der Schüler sich die gesundheitsgemäfse Verlebung eines Tages vorstelle.

Im folgenden will ich kurz die wichtigsten Gesichtspunkte geben, nach denen in die Lehre von den Organen des Menschen die hygienischen Belehrungen einzuflechten sind, wobei ich im wesentlichen Retzlaffs Ausführungen S. 9 ff. folge:

Kapitel: Knochen, Muskeln, Nerven. Aufser der gehörigen Ernährung ist hier die zweckmäfsige Bewegung durch gymnastische Übungen, Turnen, Schwimmen, Eislauf etc. zu empfehlen, insofern sie diese Organe mittels vermehrter Blutzufuhr stärke, die Nerventhätigkeit steigere, den Stoffwechsel fördere, die inneren Organe entlaste, den Willen stärke, so dafs er wirklich die volle Herrschaft über den Leib erlangt; nur erst unter dieser seien graziöse Bewegungen ohne unfreiwillige Nebenbewegungen möglich. Hier ist aber auch auf die Folgen übertriebener, zu anstrengender Bewegungen, Herzklopfen, Schwindel etc. hinzuweisen; dann darauf, wie die Übungen zu Mahlzeiten, Schlaf und geistige Arbeit in rechte Beziehung gesetzt werden müssen (s. Retzlaff S. 9 u. 10). Hier müfste aber auch, wie dies z. B. bei Lentsch geschieht, auf das Wesen der Verrenkungen, Verstauchungen, Quetschungen und Brüche der Knochen und das zweckmäfsige Verhalten bei solchen hingewiesen werden. — Die Zähne kann man, wie Retzlaff will, bei der Lehre von den Knochen mit behandeln oder, wie andere thun, bei der Lehre von den Verdauungsorganen. Hier hat Dr. Brusmann in der Deutschen Monatsschrift für Zahnheilkunde 14 Sätze (s. Kesebiter a. a. O. S. 14/15) aufgestellt über Wert der Erhaltung der Zähne, Zahnpflege, Verhalten bei hohlen Zähnen und Zahnlücken, Milchzähne der Kinder und die Frage, wann der Zahnarzt in Anspruch genommen werden mufs, die eine völlig ausreichende Norm des Verhaltens geben. Gut ist es, wenn aufserdem,

wie Retzlaef S. 11 will, der Lehrer warnt vor Kraftproben mit den Zähnen durch Beifsen auf Metalle, Knochen, Nüsse und andere harte Gegenstände, und vor raschen unvermittelten Temperaturwechseln der als Nahrung an die Zähne kommenden Stoffe.

Bei dem Kapitel: Blut liefse sich manches lehren, was aber auch bei mehreren anderen Kapiteln sich anbringen läfst, z. B. über zweckmäfsige Ernährung, Bewegung, Körpererwärmung, Sauerstoffzufuhr.

Kapitel: Sinnesorgane. a) Das Auge: Sein Bau ist an Modellen und Abbildungen zu veranschaulichen (s. Retzlaff S. 11). Die Darlegung der Entstehung der Kurzsichtigkeit (ebenda S. 11 ff.) erfordert einige optische Kenntnisse von den Linsen: hier ist das Gymnasium im Nachteil gegen das Realgymnasium, da auf ersterem die Gesundheitslehre in O III, die ersten Belehrungen aus der Optik in U II liegen, auf dem Realgymnasien beide Disziplinen in U II zusammentreffen. — Bei dieser Gelegenheit möchte ich die Frage erörtern, ob es nicht angebracht wäre, statt den Hygiene-Unterricht auf den engen Raum des anthropologischen Unterrichts zusammenzudrängen, denselben auf das gesamte Gebiet des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verteilen, wobei ja immerhin der Lehre vom Bau des menschlichen Körpers der Löwenanteil verbleiben könnte. Die hygienischen Belehrungen, welche das Auge betreffen, könnten dann mit der Optik (auf dem Gymnasium in U II und vertieft in O I) verbunden werden, die das Ohr betreffenden mit der Akustik (auf dem Gymnasium in U II, ebenso auf dem Realgymnasium, hier allerdings wieder zusammenfallend mit der anthropologischen Belehrung), die auf die Nahrung, Luft, Wasser bezüglichen mit der Chemie (auf dem Gymnasium in U II oder O II, auf dem Real-Gymnasium in U II, O II oder O I); die Lehre von den Infektionskrankheiten würde naturgemäfs mit der Lehre von den Mikroorganismen aus dem Pflanzen- und Tierreich verbunden, wenn nur nicht der Abschlufs des botanisch-zoologischen Unterrichts schon in O III (G.) resp. U II (R-G.) läge, Klassen, in denen die nötige Reife für diesen Gegenstand schwerlich vorhanden ist. Wie wäre es, wenn in O II oder I die übrige Naturwissenschaft ein paar Stunden für dieses gewifs interessante und lohnende Kapitel hergäbe? So würde eine Entlastung der einen jetzt für die Gesundheitslehre bestimmten Klasse stattfinden und der hygienische Unterricht zugleich umfangreicher, eindringlicher und von anhaltenderer Einwirkung werden. Ich erlaube mir — unmafsgeblich — hier folgende Verteilung vorzuschlagen:

Für das Gymnasium:

in O III: Hygiene der Bewegungsorgane (Knochen, Muskeln), des Geruch-, Geschmack- und Gefühlsinnes, des Blutes, der Haut, der Atmungs- und Verdauungsorgane (mit Ausschlufs des die Nahrungsmittel selbst Betreffenden); Lehre von der Bekleidung.

in U II: Hygiene des Ohres und Auges.

in O II: Hygiene der Nahrung, der Luft, des Wassers.

in I: Infektionskrankheiten und das Wichtigste aus der sozialen Hygiene.

Für Real-Anstalten:

in U II: Das Pensum der O III und U II des Gymnasiums.

in O II: wie in der O II des Gymnasiums.

in I: wie in der I des Gymnasiums.

Doch nun fahre ich fort in der Besprechung der Verteilung des Unterrichts auf die einzelnen Organe. Ich war beim Auge stehen geblieben. Hierbei ist auch auf Sitz und Haltung (Gefahren der Lordose, Kyphose, Skoliose!) sowie Beleuchtung einzugehen; auch nach Retzlaff (S. 12) auf das Schädliche plötzlicher Abkühlung des Auges bei kalter Waschung unmittelbar nach dem Aufstehen und der Erhitzung durch die Wärmestrahlen künstlicher Lichtquellen.

b) Das Ohr: Hier ist zu besprechen die Reinigung des äufseren Gehörgangs, die Gefährdung des Trommelfells von aufsen (Eindringen von verletzenden Gegenständen, zu starker Schall, Schläge auf die Muschel, von innen (Unterdrückung des Niesens), Verstopfung der Ohrtrompete durch Schleimabsonderung bei Katarrhen (s. Retzlaff S. 12).

c) Geruch und Geschmack: Abstumpfung durch zu scharfe Gerüche, Schnupfen, zu scharfe Genufsmittel (Retzlaff S. 12).

d) Über den Gefühlssinn dürfte kaum etwas zu sagen sein.

Kapitel: Haut. Hier ist über die Aussonderungen durch die Haut in gasförmiger und flüssiger Gestalt, über die Temperaturveränderungen im Körper durch Schweifsverdunstung, über Abhärtung, Erkältung und Katarrhe, Waschen, Baden, Wäschewechsel, die beste Art der Leibwäsche (Wolle will Retzlaff S. 12, anders das »Gesundheitsbüchlein« § 102), über Blutvergiftungen zu sprechen. Die Kleidung läfst sich zum Teil hier, zum Teil bei Gelegenheit der Atmungs- und Verdauungsorgane behandeln.

Kapitel: Atmungs- und Verdauungsorgane. Bei ersteren

ist wie schon beim Auge auf die Gefahren schlechter Körperhaltung hinzuweisen, sodann auf die Notwendigkeit, die Nachteile der sitzenden Lebensweise durch Spazierengehen und Gymnastik wieder wett zu machen, ferner auf die angemessene Art der Kleidung (vergl. »Haut«). Hier auch einiges über Ventilation, Heizung und Reinigung der Wohn- und Schlafräume; ferner über Nasenatmung. Bei den Verdauungsorganen können die Zähne (wenn sie nicht schon bei dem Knochensystem erledigt sind) mit ihrer Pflege behufs rechten Zerkauens der Speisen erwähnt werden, denn die Faktoren, welche die Verdauung fördern: Magensaft, die richtige Temperatur der Speisen, Warmhaltung des Magens durch entsprechende Bekleidung, ferner wann und welche körperliche Thätigkeit die verschiedenen Phasen der Verdauung fördert (s. Retzlaff S. 13); über Verschlucken.

Über mehrere der genannten Kapitel verteilt sich die Belehrung über die erste Hilfsleistung bei Unglücksfällen: so ist z. B. Blutstillung bei der Lehre vom Blute, Hilfe bei Knochenbrüchen bei der Knochenlehre, Hilfe bei Brandwunden bei der Lehre von der Haut mit zu lehren.



B Mitteilungen

1. Haupterziehungsbewegungen in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas

In dem Erziehungswesen der Vereinigten Staaten Nord-Amerikas treten heutzutage mehrere ganz individuelle Bewegungen hervor, zum Teil mehr oder weniger scharf getrennt. Ihrer drei wollen wir in diesem und den folgenden Artikeln hervorheben. Zwei dieser Richtungen sind: die herbartische Bewegung und die des Kinderstudiums (Child-Study). Die dritte, die sich vor bestimmter Bezeichnung scheut, erlauben wir uns die herkömmlich formale zu nennen. Diese wie jene beiden, hat hervorragende Vertreter und Verfechter, die einen scharfen Kampf um des Alten willen führen. Das pädagogische Feld zeigt also heutzutage sehr interessante Erscheinungen: Auf der einen Seite stehen diejenigen, die sich von der abstumpfenden Theorie der formalen Bildung nicht loszureifsen wissen und infolgedessen jedes Bildungselement nur im Licht einer formalen Kultur aufzufassen vermögen; auf der anderen Seite stehen einander gewissermafsen unterstützend und zum Teile einschliefsend die Vertreter des Kinderstudiums, die die Rechte der physischen und psychischen Individualität des Kindes und die genetische Psychologie der Kindheit vertreten und die Herbartianer, die an der Bildung des Willens durch die Bildung des Gefühls und des Gedankenkreises hindurch festhalten. Diese beiden letzten Richtungen haben sich schon grofsen Einflufs auf das amerikanische Erziehungswesen erworben, weil sie beide der pädagogischen Welt die wesentlichen Elemente einer Erziehungs-Wissenschaft zu geben vermögen.

Bisher haben wir in diesen Mitteilungen das »Kinderstudium« nur flüchtig erwähnt. Die Bewegung hat aber jetzt eine ganz bestimmte Gestalt angenommen und verdient also hier besondere Erwähnung. Das Kinder-Studium hat in Amerika seine erste Anregung von Deutschland und England aus erhalten. Hier haben sich zunächst Ärzte für allgemeine hygienische Probleme interessiert, die sie auf den physiologischen Gesichtspunkt der Erziehung führten, und die sie anregten, besondere Untersuchungen anzustellen über die Entwicklung und die Natur der Kinder. Diese Untersuchungen erstreckten sich nicht nur auf die geistige und körperliche Natur des normalen Kindes, sondern schliefsen auch allerhand körperliche und geistige Abnormitäten, und die Bedingungen ihres Erscheinens, ein. Sämtliche Beobachtungen

und Untersuchungen haben zum Zweck die Entdeckung der Bedingungen, der Mittel und Wege der natürlichen Erziehung. Namentlich der grofse englische Arzt, Dr. Warner, der über die Beobachtung der Kinder schon mehreres geschrieben hat (Hauptwerk, »How to Study Children«) hat diesem Gebiete besonderes Interesse gewidmet.

Von Deutschland aus haben wir alsdann Anregung erhalten durch die Arbeiten von Preyer, Hartmann, Lange, Rein und das Jenenser Seminar, so von Schubert, der die Hartmannsche Analyse des kindlichen Gedankenkreises durch die Elternfragen ergänzt hat, und von Ufer und Trüper, die besondere Untersuchungen über geistige Abnormitäten bei Kindern unternommen haben und die Herausgabe einer Zeitschrift planen, die diesen Gegenstand besonders behandeln wird. Man denke sich nun diese sämtlichen Anregungen (zu denen man auch etliche aus Frankreich namentlich von Perez zählen mufs) in Amerika mit den Untersuchungen der physiologischen und experimentellen Psychologie verknüpft, so begreift man, aus welchen Elementen sich diese bedeutende Bewegung der Kinderbeobachtung zusammensetzt. Gegenwärtig wollen die Vertreter der physiologischen und experimentellen Psychologie sich das ganze Verdienst dieser Arbeit anmafsen, aber entschieden ohne Recht. Man denke nur an die Berichte Herbarts an Herrn v. Steiger, worin jener geniale Pädagog nicht nur die geistigen Fähigkeiten, sondern auch die Eigentümlichkeiten und Schwächen des Willens und Gefühlslebens und den körperlichen Zustand seiner Zöglinge aufs feinste schildert, so dafs man noch heutzutage seine scharfsinnige Analyse als Muster eines Kinderstudiums gelten lassen mufs. Weiter hoffen wir zeigen zu können, dafs man jetzt im Begriff ist sich im Kinderstudium dem Ideale Herbarts zu nähern. Ferner haben wir schon oben etliche bekannte Herbartianer erwähnt, die sich besonders der Kinderbeobachtung gewidmet haben, und zwar mit den besten Resultaten für die wissenschaftliche Pädagogik. Ohne Zweifel hat die herbartische Pädagogik von Anfang an eine mehr oder weniger vollkommene Kinderbeobachtung vorausgesetzt und geübt, da sie stets bemüht war, jede Tendenz der Pädagogik, Schablonenmenschen zu erziehen, zu bekämpfen und die selbständige Individualität des Kindes zu fördern. Der Geist der Pädagogik Herbarts also fordert zunächst Kinderbeobachtung — nur kommt es wohl darauf an, was man beobachten soll und wie beobachtet wird.

Ohne Zweifel ist der jetzige Führer dieser Richtung in Amerika Dr. G. Stanley Hall, Präsident der Clark Universität zu Worcester, Massachusetts. Dr. Hall, der ein Schüler Wundts ist, hat die physiologische Psychologie in Amerika eingeführt. In seinem Laboratorium zu Worcester haben zahlreiche Untersuchungen stattgefunden, die als eine Förderung der Wissenschaft gelten müssen, und die zum Teil in der Zeitschrift »Journal of Psychology«, herausgegeben worden sind. Dr. Hall hat sich aber auch für die Pädagogik interessiert, wenn auch mehr hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlage als ihrer praktischen Ausführung. In diesen beiden Interessen des Herrn Hall finden wir wohl den Grund dafür, dafs die physiologische Psychologie die Kinderbeobachtung in Anspruch genommen hat, was an und für sich nicht ohne grofsen Wert ist, wenn man nur nicht zu schnell mit Behauptungen, Versprechungen und Urteilen hervortritt. Andere unter den Hauptvertretern der Kinderbeobachtung sind: Prof. W. H. Burnham, Prof. E. C. Sanford und Privatdozent Dr. H. T. Lukens, Clark Universität, Worcester, Mass.; Prof. E. H. Russel und Prof. Dr. T. H. Bolton von dem Lehrerseminar zu Worcester, Mass.; Prof. E. W. Scripture und Dr. J. A. Gilbert, Yale Universität zu New Haven, Conn.;

Prof. Royce, Harvard Universität, Mass.; Prof. J. Mark Baldwin, an der Universität von Neu Jersey, zu Princeton, N. J.; Prof. E. E. Brown und Prof. T. P. Bailey, Jr. Staatsuniversität zu Berkeley, California; Prof. G. W. T. Patrick, Staatsuniversität Iowas; Prof. J. Jastrow, Staatsuniversität Wisconsins; Prof. W. O. Krohn, Staatsuniversität zu Urbana, Ill.; Prof. F. W. Parker, Direktor des Cook-County-Lehrerseminars zu Chicago, Ill.; Prof. F. Tracy, Universität zu Toronto Canada; Prof. E. Barnes, Leland Stanford Jr.-Universität in California; Prof. F. B. Dresslar, Lehrerseminar zu Los Angeles, California; Dr. C. C. Van Liew, Lehrerseminar zu Normal, Ill. und noch viele andere mehr. Die Leistungen dieser Männer können wir hier nicht im einzelnen aufführen; wir müssen uns vielmehr mit einem Überblick und mit der Erwähnung einiger Hauptleistungen begnügen.

Im allgemeinen können wir den Zweck der Kinderbeobachtungen, wie sie sich in Amerika gestalten, etwa folgendermafsen zusammenfassen: Der Begriff einer wissenschaftlichen Methode mufs die Anerkennung der Individualität des unterrichtsfähigen Wesens einschliefsen, denn 1. nur vermöge einer solchen Anerkennung erzielt man eine möglichst vollkommene und reiche Persönlichkeit im Individuum, einen vollkommen entwickelten Charakter und 2. nur durch das Individuelle seines Charakters, wenn auch auf Grund derjenigen Eigenschaften, die er mit allen Menschen gemein hat, erscheint der Mensch als ein bestimmender Faktor in der Gesellschaft; nur durch das ihm Eigene vermag er bestimmenden Einflufs auf seine Mitmenschen und auf menschliche Angelegenheiten auszuüben. Also wird verlangt sowohl eine breitere und tiefere Kenntnis des einzelnen Kindes nach allen Seiten hin, als auch eine speziellere genetische Psychologie und Physiologie der Kindheit im allgemeinen. Man schliefst hieraus, dafs die Erziehungswissenschaft sich speziell mit dem Studium der individuellen und allgemeinen Eigenschaften der kindlichen Entwicklung der Kräfte und Bedürfnisse befassen, und die Unterrichtskunst sich nach den Ergebnissen derselben richten mufs. Die Entwicklungszüge, Kräfte und Bedürfnisse der Kindheit sind Bedingungen, die der Erziehungswissenschaft mit jedem Schritte unabweisliche Grenzen ziehen. Sie bestimmen, was man in der Erziehung der Kinder vermag oder nicht vermag. Im Kinde allein finden wir das Prinzip der Erziehung. Was die psychologische Grundlage der Pädagogik anbelangt, so haben diese die pädagogischen Pfadfinder schon lange anerkannt; allein die Anhänger der Kinderbeobachtungspädagogik finden allzugrofse Mängel an Einzelthatsachen, aus denen man induktiv die Begriffe und Gesetze einer genetischen Psychologie der Kindheit ziehen könnte. Sie klagen, und man mufs gestehen mit Recht, es haben sich die Pädagogen allzu ausschliefslich mit der Psychologie und Physiologie des Erwachsenen befafst. Was der Kindheit eigen ist, wenige Verallgemeinerungen ausgenommen, ist dem Lehrer mehr oder weniger verschlossen geblieben. Also sind zum grofsen Teil die Sympathie zwischen Kind und Lehrer, die reichlichste Benutzung der kindlichen Kräfte und die vollkommenste Bildung des menschlichen Charakters verloren gegangen.

Es ist dies eine starke und einflufsreiche Bewegung geworden, die schon unter massenhaften Untersuchungen viel nützliches Material gesammelt, und imstande ist der Pädagogik gute Winke zu geben. Zweierlei möchten wir doch beklagen: erstens zeigt es nicht den rechten Geist der Wissenschaft, dafs einige der eifrigsten unter den Anhängern der Kinderbeobachtungspädagogik zugleich eine Geringschätzung aller Prinzipien, die man aus der Geschichte der Pädagogik schöpft, verbreiten. Ihnen gilt nur eine Revolution auf dem Gebiet der Pädagogik, die alles Herkömmliche umstofsen soll. Dies ist wohl auch jetzt, wie früher, zuviel gewagt. Solches Verfahren,

konsequent durchgeführt, wäre nicht ohne grofsen Schaden. Dies wird schon von vielen anerkannt; es zeigt sich also eine zunehmende Mäfsigung dieser extremen Tendenz, die die Beobachtung der Kinder mehr als eine wesentliche Unterstützung der auf Ethik und Psychologie begründeten, systematischen Pädagogik auffafst und die Untersuchungen, die man unternimmt, mehr im Lichte ihrer pädagogischen Brauchbarkeit anstellt. Dies ist entschieden zu begrüfsen; damit wird aber nicht behauptet, dafs allerhand Experimente und Untersuchungen auf dem Gebiet der Entwicklung der Kinder nicht ohne Wert für andere Wissenschaften sein könnten.

Zweitens: Bestimmte, für die Pädagogik brauchbare Resultate sind noch zu wenig vorhanden um das Interesse der Lehrerwelt dauernd zu fesseln. Es ist wohl zu bezweifeln, ob man die Lehrer anregen soll alle Beobachtungen zu unternehmen, selbst die, die keinen pädagogischen Charakter zeigen. Also ist man sehr geneigt ein buntes allerlei der Beobachtungen ganz und gar ohne Ordnung anzustellen, was die Lehrer sehr bald ermüden wird. An der Stelle dieser Unordnung, Zwecklosigkeit und des Allerlei soll man nun eine geordnete Reihe Beobachtungen eintreten lassen, die sich als pädagogisch verwendbar bewiesen haben und ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit sein können. Dies wäre für das Wohl der Schulen entschieden das Beste; denn das wenig Systematische, dafs die amerikanische Lehrerwelt sich erworben hat, zu stören, heifst die heillose Vermengung vergangener empirisch pädagogischer Ansichten wieder herstellen.

In künftigen Mitteilungen hoffen wir einige der speziellen Untersuchungen dieser Arbeit samt ihren pädagogischen Resultaten darzubieten. Zunächst soll aber eine Schilderung der kräftig wachsenden herbartischen Bewegung und ihres Kampfes mit der altherkömmlich-formalen Richtung folgen, ein Kampf, der sich kürzlich entsponnen hat und ein allgemeines Interesse erregen dürfte.

Normal, Illinois, U. S. A. Dr. C. C. Van Liew

2. Ein Herbartisches Jahrbuch in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika

(The Herbartian Year-Book)

Das erste Jahrbuch des Herbart-Vereins in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika ist im Juni d. J. veröffentlicht worden. Es umfafst ca. 140 Seiten und enthält Aufsätze über Konzentration, Kulturstufen und kleinere Abhandlungen, die damit in Beziehung stehen.

Herausgeber ist Dr. Charles Mc. Murry, früheres Mitglied des Jenenser Päd. Seminars. Auf der Lehrer-Versammlung zu Denver ist das Jahrbuch besprochen worden, wie es in dem deutschen Verein f. wiss. Päd. gebräuchlich ist. Das Buch ist für 2 M zu beziehen von der office of the Public-School Publissing Co., Bloomington Ill. Bei dieser Gelegenheit weisen wir einstweilen auf die Schrift von de Garmo, Herbart and the Herbartians, New-York, Scribur 1895, hin[1]). Über den interessanten Kampf des Herbartianismus und Hegelianismus in den Vereinigten Staaten, in dem der Kultusminister Dr. Harris eine hervorragende Rolle spielt, werden wir bald ausführlich berichten.

[1]) Vgl. J. Christinger, Fr. Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner bis auf die Gegenwart. Zürich, Schulthefs 1895.

3. Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Zweigverein Magdeburg-Anhalt, in Cöthen

Von P. Niehus in Magdeburg

Herr Rektor Krause-Cöthen begrüfst die Versammlung mit herzlichen Worten und wünscht, dafs die Verhandlungen die Anwesenden geistig fördern, innerlich einander näher bringen und den anvertrauten Kindern zum Segen gereichen mögen. —

Auf Beschlufs der Versammlung übernimmt derselbe Herr die Leitung der Debatte über die vom Kollegen Schlegel verfafste, in den Deutschen Blättern von F. Mann veröffentlichte Abhandlung »Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse«.

In einer längeren Einleitung weist der Verfasser zunächst auf die Notwendigkeit der Ermittelung der Unterrichtsergebnisse hin und zeigt, dafs diese Notwendigkeit begründet ist: 1. durch das Interesse der Gemeinde und des Staates, 2. durch das Interesse der Eltern an der Schularbeit, 3. durch den guten Ruf der Schule, 4. durch die Rücksicht auf die Organisation der Schule, 5. durch das Interesse des Lehrers selbst. Die Gesichtspunkte für die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse ergeben sich für ihn aus dem Unterrichtszweck, die Vorstellungen apperzeptionsfähig zu machen. Hierbei ist zu achten: 1. auf die Qualität der Vorstellungen, 2. auf die Intensität und die Art ihrer Verknüpfungen. Die beiden letzten Eigenschaften fafst er im weiteren unter dem Ausdruck »formale Beschaffenheit der Vorstellungen« zusammen. Die eigentliche Abhandlung gliedert sich dann in zwei Teile. Zuerst redet der Verfasser von den Fehlern, welche die Vorstellungen des Zöglings in qualitativer und in formaler Hinsicht zeigen; dann von den Mafsnahmen zur Feststellung der Beschaffenheit der Vorstellungen. Zum Schlufs reihen sich daran einzelne Winke. — Gehen wir nun nach diesem kurzen Überblick auf die Debatte ein: Einleitend betont der Verfasser, es habe ihm bei Abfassung der Arbeit daran gelegen, eine Anregung zu geben, dieser wichtigen Frage einmal nahe zu treten, die Arbeit solle nur die Grundlage für die Besprechung abgeben, im einzelnen sei sie nicht erschöpfend.

In der Einleitung spricht der Verfasser von dem Interesse des Staates an der richtigen Ermittelung der Unterrichtsergebnisse; täusche sich der Staat über die Unterrichtsergebnisse, so könne das von schweren Folgen für die Zukunft sein. »Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.« — Auch engere Kreise, vor allen Dingen das Elternhaus, haben ein Interesse an der richtigen Ermittelung der Unterrichtsergebnisse; es mufs die Fortschritte der Kinder in gewissen Zeiträumen kontrollieren und sich ein Urteil über ihre Fähigkeiten bilden können, damit die Wahl des Berufes richtig erfolgen kann. — Vorgeschlagen wurde in der Debatte, mit dem Elternhaus in innigste Berührung zu treten und zu bleiben, durch persönlichen Verkehr, durch Elternabende, durch öftere schriftliche Notizen und durch den in Sachsen bereits an einigen Orten eingeführten, öffentlichen Unterricht an vorher fest bestimmten und bekannt gegebenen Tagen des Jahres. — Weiterhin haben die Schulen selbst mit Rücksicht auf ihre Organisation ein lebhaftes Interesse an der Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. Werden dieselben nicht gewissenhaft festgestellt und berücksichtigt, so reihet sich »Unklarheit an Unklarheit, der Lehrer ist gezwungen, seine Zuflucht zum Verbalismus und zum Mechanismus zu nehmen, und das letzte Resultat der Unterrichtsthätigkeit ist eine unentwickelt gebliebene Seele, deren Öde und Leere sich zuweilen hinter einem Schwall glänzender Worte verbirgt«. — Gegenüber dieser grofsen Ge-

fahr wird in der Debatte auf die Durchführung der Schulklassen hingewiesen; bei diesem System wisse der Lehrer immer genau was er voraussetzen kann und es wäre die Häufung von Unklarheiten unmöglich. — Man gab zwar zu, daſs die Gefahr geringer sei, betonte aber die fortgesetzte Selbstkontrolle des Lehrers, welcher sich gar zu leicht über seine Unterrichtsergebnisse täusche. — Endlich hat der Lehrer selbst das gröſste Interesse an der Ermittelung der Unterrichtsergebnisse, Täuschungen treffen ihn selbst am allerschlimmsten, er muſs darum jede Gelegenheit wahrnehmen, die ihm über den Erfolg der Unterrichtsthätigkeit Aufschluſs giebt. — Ergänzend wurde hervorgehoben, daſs der Lehrer auſserhalb der Schule viel Gelegenheit habe, seine Unterrichtserfolge zu kontrollieren, weil dort die Jugend sich freier gebe. So sei es beispielsweise ein sicheres Kennzeichen für den Erfolg des physikalischen Unterrichts, wenn die Schuljugend den Führer eines Dampfpfluges fragt, wieviele Pferdekräfte denn seine Lokomobile habe. Dinter habe sich bei einer Revision einmal von einem Schulknaben führen lassen und ihn dabei nach den Gegenständen seiner engeren Heimat gefragt und als derselbe mit Interesse Auskunft geben konnte, geäuſsert: »Jetzt weiſs ich besser, daſs der Lehrer fleiſsig gearbeitet hat, als wenn ich drei Stunden bei ihm zugehört hätte.« —

Wenn nun die Unterrichtsergebnisse ermittelt werden sollen, so muſs das Unterrichtsziel vor allem klar sein. Ohne dasselbe weiter zu entwickeln, stellt der Verfasser die Erregung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses als Ziel auf und leitet daraus weiter den Satz ab: »Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse ist eine Untersuchung über die Apperzeptionsfähigkeit der durch den Unterricht gebildeten Vorstellungsmassen«. Bei letzteren ist zu achten auf die Qualität und die formale Beschaffenheit. Im ferneren kennzeichnet der Verfasser die Fehler der Vorstellungsgebilde in qualitativer und in formaler Hinsicht. Die ersteren faſst er unter die Worte Verbalismus und Mechanismus zusammen und weist dieselben nach im darstellenden Unterricht, namentlich in der Geographie und im synthetischen Unterricht, besonders in der Grammatik bei Entwicklung von Begriffen und bei Bildung von Beispielen. Hierbei behauptet der Verfasser: »Vor qualitativ falschen Gebilden schützt der Lehrplan«, durch welchen festgesetzt ist, welche Gebilde erzeugt werden sollen«. Dieser Satz würde vielfach angegriffen.

Man suchte den Satz zu halten, indem einem idealen Lehrplansystem das nach kulturhistorischen Stufen aufgebaut ist, die Garantieen zuerkennen wollte, nur solche Vorstellungen zu erzeugen, an denen ein gleichschwebendes, vielseitiges Interesse haften könne; doch gab man nachher zu, daſs auch der beste Lehrplan nicht vor qualitativ falschen Vorstellungen schütze, weil ja immer Irrtümer des Lehrers innerhalb des Lehrplans möglich seien; besser hätte der Verfasser sagen sollen: »vor qualitativ unzweckmäſsigen Vorstellungen schützt der Lehrplan«. — Die scharfen Ausführungen des Verfassers gegen den Verbalismus finden allgemeine Zustimmung. Bei der Debatte über den Verbalismus im erdkundlichen Unterricht wird die Frage aufgeworfen, ob die Kraft der Phantasie so weit gehe, Anschauungen von Gegenständen auſserhalb des räumlichen und zeitlichen Horizonts zu erzeugen, solche Anschauungen seien innere Abstraktionen von Vorstellungen, welche in der Heimat gewonnen seien und hafteten daran, der Verfasser kam dem Fragesteller zunächst etwas entgegen, indem er ausführte, ein guter erdkundlicher Unterricht müsse solche Vorstellungen erzeugen, welche der Wirklichkeit möglichst nahe kommen, und es sei so zu verfahren, daſs der Zögling zu sehen glaube. Damit gab sich jedoch der Fragesteller nicht zufrieden und behauptete nunmehr, daſs er sich kein Bild aus der »zeitlichen und räumlichen Fremde« machen könne«. Als Ent-

gegnung wies man auf das Wesen der Phantasie hin, deren Aufgabe es doch sei, Vorstellungen zu trennen und zu neuen Gebilden zu vereinigen. Aus den Elementen, welche die Anschauungen der Heimat gegeben hätten, könne also sehr wohl ein Bild der »räumlichen und zeitlichen Fremde« entstehen, nur dürfe man nicht fordern, dafs dieses Bild kongruent der Wirklichkeit sei. Für den weitaus gröfsten Teil der Vorstellungen seien wir auf unsere Phantasie angewiesen. — In seinen Ausführungen gegen den Mechanismus im mathematischen Unterricht fordert der Verfasser, dafs der Rechenunterricht in erster Linie die Beziehungen in den Zahlenverhältnissen und in den Sachgebieten des bürgerlichen Rechnens klar lege. Hierbei wurde darauf hingewiesen, dafs die Bestrebungen mancher Rechenmethodiker, einzelne Rechnungsarten mit Rücksicht auf ihren geringen Wert für das praktische Leben ganz aus dem Lehrplan zu streichen, durch die Ausführungen des Kollegen Schlegel in einem eigentümlichen Lichte erschienen. Es sei z. B. zu tadeln, wenn in der Zinsrechnung nur die Zinsen berechnet würden, da Kapital, Zinsfufs, Zeit und Zinsen sich gegenseitig bestimmen. Mit Rücksicht auf die Praxis könnte die Zinsenberechnung höchstens bevorzugt werden. — Ähnlich verfahre man in der Stereometrie; aus falschen Nützlichkeitsrücksichten übergehe man wichtige logische Beziehungen. — Als Fehler gegen die formale Beschaffenheit der Vorstellungen stellt der Verfasser auf: 1. die wesentlichen Verknüpfungen sind oft zu locker, die zufälligen dagegen zu fest, 2. die mechanischen Verknüpfungen werden oft vor den logischen bevorzugt, 3. in den einzelnen Reihen herrscht nicht die genügende Ordnung. Die Ausführungen erfahren keinen Widerspruch. — Bevor der Verfasser nun angiebt, wie die Beschaffenheit der Vorstellungen zu ermitteln ist, macht er uns mit den Schwierigkeiten, welche dabei zu überwinden sind, bekannt. Es ist Rücksicht zu nehmen: 1. auf die Erregung der Schüler, 2. auf neue Wahrnehmungen in ungewohnten Räumen und sonstiger ungewohnter Umgebung, 3. ganz besonders auf den Vorstellungsrhythmus der Einzelnen und auf den Klassenrhythmus. — Die Hindernisse unter 1. und 2. glaubte man zu hoch bewertet. Die erziehliche Einwirkung müsse soviel erreichen, dafs die Schüler sich nicht durch jedes Aufsergewöhnliche aus der Fassung bringen liefsen. — Die qualitative Beschaffenheit der Vorstellungen will der Verfasser ermitteln, indem er den Schüler zu Thätigkeiten veranlafst, deren Gelingen von der gesuchten Beschaffenheit der Vorstellungen abhängt. »Man mache die zu ermittelnde Vorstellung zum Gliede eines Vergleiches oder eines Urteils oder eines Schlusses und veranlasse dann das Kind zur Ausführung des entsprechenden psychischen Aktes«. So läfst er Gebirgszüge nach Richtung und Höhe vergleichen; bei der Satzanalyse in der Grammatik begnügt er sich nicht damit, einen Satzteil bezeichnen zu lassen, er will auch wissen, warum gerade dieser Satzteil so und nicht anders bezeichnet wird. Im Rechenunterricht empfiehlt er, dem Schüler die Stücke zu geben, die sich gegenseitig bestimmen, und dann die möglichen Aufgaben von ihm selbst bilden und dann auflösen zu lassen. Diese Ausführungen wurden in der Debatte hier und da ergänzt. So wurde für den Unterricht in der mathematischen Geographie auf das Werk von Bartholomäi und Heckenhayn hingewiesen, in der Geometrie wurde die Berücksichtigung der geometrischen Orte und Daten empfohlen zur Ermittelung der Unterrichtsergebnisse; endlich wurde betont, dafs auf jeder Formalstufe, sogar schon bei der Analyse Unterrichtsergebnisse ermittelt werden könnten, nicht nur, wie der Verfasser zu glauben scheine, auf der Stufe der Anwendung. —

Die richtige formale Beschaffenheit untersucht der Verfasser, indem er feststellt, ob die Verknüpfungen mechanische oder logische sind, ob die Vorstellungen

mannigfaltig verknüpft und wohlgeordnet sind. Besonders interessant sind die Untersuchungen über die Mannigfaltigkeit der Verknüpfungen: Der Lehrer giebt dem Schüler eine Vorstellung und läfst die Vorstellungsreihen angeben, deren Kreuzungspunkt sie ist. Z. B.: Wo ist der Name »Breslau« vorgekommen? Bei welcher Gelegenheit haben wir den Saugheber kennen gelernt? Diese und die weiteren Ausführungen finden keinen wesentlichen Widerspruch. Zum Schlufs wurde noch die Frage aufgeworfen: »Welche Anforderungen stellen wir an eine Klasse, um die Leistungen als genügend, oder, nicht genügend, zu bezeichnen? Welcher Mafsstab ist anzulegen.« Leider gestattete es die vorgerückte Zeit nicht, diese Frage noch eingehend zu erörtern. Mit einem herzlichen Schlufswort an die Versammlung schliefst Herr Rektor Krause die Debatte, und die Versammlung dankt ihm für die umsichtige, unparteiische Leitung derselben durch Erheben von den Sitzen. Die meisten Gäste blieben noch einige Zeit zu zwangloser, gemütlicher Unterhaltung zusammen. Die nächste Versammlung findet in Magdeburg statt.

---

4. Konferenzen der Thüringischen Schulinspektoren

Über die Konferenzen der Thüringischen Schulinspektoren, die seit dem Jahre 1878 eingerichtet worden sind und alljährlich in einer der Thüringer Städte abgehalten werden, sind im vergangenen Jahre von dem Vorsitzenden Herrn Schulrat Heckenhayn in Coburg Mitteilungen ausgegeben worden, die von grofsem Interesse für die pädagogischen Kreise sind. Die Stellung der Konferenz ist eine von den obersten Schulbehörden völlig unabhängige. Die Mitglieder fühlen sich berufen, mit allen Mitteln und mit Einsetzung ihrer ganzen Kraft dahin zu wirken, dafs die Volksschule die ihr gestellten Ideale im weitesten Umfange erreiche. Zur Konferenz gehören gegenwärtig 21 Schulinspektoren, 6 aus dem Grofsherzogtum Weimar, 4 aus S.-Meiningen, 6 aus S.-Gotha, 1 aus S.-Coburg, 2 aus S.-Altenburg, 2 aus dem Königreich Preufsen. Die Gegenstände der Verhandlungen bezogen sich (von 1878 bis jetzt) 1. auf den Unterricht, 2. auf die Organisation der Volksschule, 3. auf die Thätigkeit des Schulinspektors, 4. auf die Lehrer, 5. auf die Schulvorstände und verschiedene mit dem Schulleben zusammenhängende Materien. Das Nähere möge man in den Mitteilungen selbst nachlesen, die den Eindruck hinterlassen, dafs hier in engem Kreis von den Thüringischen Schulinspektoren eine tüchtige, ernste Arbeit geleistet wird zum Wohle des Thüringischen Schulwesens.



C Besprechungen

I Philosophisches

Chr. Wiener: Die Freiheit des Willens. Rektoratsrede gehalten in Karlsruhe. Darmstadt. Brill. 1894. 30 S.

Verfasser behandelt die Frage nach der Freiheit des Willens im ganzen in der Weise, wie dies oft und ausführlich von seiten der Herbartschen Philosophie geschehen ist. Der Mensch ist frei, nicht als ob irgend eine Regung in ihm ursachlos geschehe, sondern sofern er in sich selbst die Ursachen des Wollens hat, oder sein Ich den Ausschlag giebt. Was hier das Ich heiſst, nennt Verfasser die Grundvermögen des Geistes, wie Nahrungssinn, Erwerbssinn, Gewissenhaftigkeit, Ehrfurchtssinn, Idealität etc. Verfasser hat darüber in einem früheren Werke: Grundzüge der Weltordnung, 1863, ausführlich gehandelt. Dort sieht er diese Grundvermögen als die besondere Ausstattung eines jeden Individuums an, die auch ganz in der Weise der Phrenologen im Gehirn örtlich verteilt und am Schädel graphisch dargestellt werden.

In der Weise, wie hier die Grundvermögen verwertet werden, bedeuten sie etwa soviel als die Individualität eines Menschen und als das dadurch bestimmte Ich. Das ist der eine Faktor der Freiheit. Dieser ist bei den Menschen äuſserst verschieden. Den zweiten Faktor nennt Verfasser die Beteiligung des Vermögens, er meint damit den Grad, wie weit die vorhandenen Kräfte der Überlegung wirklich zur Anwendung kommen, oder wie weit sie etwa durch Trunkenheit im Augenblick gehemmt oder unbeteiligt sind. Der dritte Faktor ist die äuſsere Veranlassung. »Wäre z. B. bei einer ruhigen Willensbestimmung mit voller Freiheit die Sorgsamkeit (als Grundvermögen), deren Gröſse $^2/_3$ sei, zu $^3/_4$ beteiligt, so wäre ihre Erregung $^1/_2$, und dies wäre die innere Kraft des Grundvermögens in diesem Falle. Tritt aber ein gewisser Grad von Trunkenheit ein, so ist bekanntlich eine der ersten Wirkungen hiervon eine Verminderung von Vorsicht. Die Beteiligung der Vorsicht möge von $^3/_4$ auf $^1/_4$ sinken. Dann ist die Erregung nur $^2/_3 \cdot {}^1/_4 = {}^1/_6$ also die Veränderung $^1/_2 - {}^1/_6 = {}^1/_3$, und dies ist die äuſsere Kraft, mit welcher die Trunkenheit durch ihren Einfluſs auf die Sorgsamkeit einwirkt. Ermittelt man so für jedes Grundvermögen die innere und die äuſsere Kraft, so erhält man daraus den Grad der Freiheit des Willensentschlusses als das Verhältnis der Summe der inneren Kräfte zu der Summe der inneren und der äuſseren Kräfte«. Es sei gestattet hier auf eine ganz ähnliche Betrachtung von Cornelius hinzuweisen

(Zur Theorie der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele 1880), wo S. 86 die Begierde b und die Vorstellungen, welche im Ich zur Verhinderung von b vorhanden sind, r genannt wird. Während der Überlegung ist r > b d. h. b wird noch nicht ausgeführt. Das Ich kann nun eine Verstärkung c dem b oder dem r zufügen. Nun fragt es sich, ob r > b + c, oder ob b > r + c. So geht die schliefsliche Entscheidung vom Ich aus, oder der Mensch ist frei, wie weit das Ich die Entscheidung giebt.

Wiener hebt nun weiter hervor, dafs hiernach wohl überall Bedingtheit also Determinismus herrsche, aber nicht Bestimmung oder Fatalismus, weil hier soviel Bedingungen und Zufälligkeiten mitwirken, dafs man wohl sagen kann, dafs alles im voraus bedingt, aber nicht voraus bestimmt ist.

Hinsichtlich der Strafbarkeit einer Handlung, meint Verfasser, komme die Frage nach Verantwortlichkeit nicht immer inbetracht. Auch wenn die Verantwortlichkeit ganz ausgeschlossen wäre, müfste doch gestraft werden, einmal weil die Androhung der Strafe ein bestimmendes Motiv, nämlich ein zurückhaltendes ist und sodann weil »auch die Unverbesserlichen nicht immer wieder von neuem gegen die Gesellschaft losgelassen werden dürfen.«

Übrigens ergiebt sich von selbst, dafs wie die Freiheit so auch die Zurechnung oder die Verantwortlichkeit ihre Grade und ihre Schranken hat.

Hinsichtlich der Statistik sagt der Verfasser, sie lehrt im Grunde genommen nichts neues, sie bestätigt nur, dafs der Mensch sich nach Motiven und äufseren Umständen richtet, und da die Menschen in vieler Beziehung sich gleich sind und auch die äufseren Umstände in längeren Zeitabschnitten ungeändert bleiben oder sich nur langsam ändern, so ist nichts natürlicher, als dafs sich auch der Menschen Wollen und Handeln im ganzen gleich bleibt.

Verfasser leitet seine Rede ein mit einem kurzen Überblick über die Geschichte des Problems von der Willensfreiheit von Aristoteles an bis Schopenhauer. Auffallend ist es, dafs er hierbei Herbarts gar nicht erwähnt, um so auffallender als der Verfasser die Überzeugung ausspricht, dafs gerade der Philosophie die Verbindung mit der Mathematik zum Nutzen gereichen kann und gereicht ist.

Hätte sich Verfasser vertraut gemacht mit den Untersuchungen der Herbartschen Psychologie so würde er aus dieser Art der Psychologie, namentlich auch aus deren Verbindung mit Mathematik die eignen psychologischen Meinungen vertieft, berichtigt und erweitert haben. Denn das Schwächste an des Verfassers Spekulationen, hier wie an den Grundzügen der Weltordnung ist das Psychologische. O. F.

Ludwig Strümpell, Prof. a. d. Univ. zu Leipzig. Abhandlungen aus dem Gebiete der Ethik. Heft 1: H. Heine's Bericht »Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland« an die Franzosen im Jahre 1835. — Die sittliche Weltansicht des Spinoza. — Die Freiheit des logischen Denkens. $2^1/_2$ Bog. 75 Pf. Heft 2: Übersicht und Beurteilung der hauptsächlichsten Begründungsweisen der Ethik. — De summi boni notione, qualem proposuit Schleiermacherus, dissertatio. $2^3/_4$ Bog. 80 Pf. Heft 3: Die sittlichen Ideen. $3^7/_8$ Bog. 1 M. Heft 4: Das Ideal der Tugend und die Pflichterfüllung. — Selbsterkenntnis und Charakterbildung im Hinblick auf die sittlichen Ideen. $3^1/_4$ Bog. 80 Pf. Heft 5: Die revolutionären Ereignisse in Deutschland im Jahre 1848. — Die moralischen Grundlagen des öffentlichen Verkehres. $3^1/_4$ Bog. 80 Pf. Heft 6: Die Unterschiede zwischen dem sinnlichen, dem intellektuellen und dem ästhetischen Interesse und Wohlgefallen. — Was hindert die Ausbildung der Ästhetik zu einer Wissenschaft.

— Die falsche Verbindung zwischen Philosophie, Theologie und Kirche. $2^5/_8$ Bog. 80 Pf. Leipzig, Deichertsche Verlagsb. Nachf. (G. Böhme).

Diese Abhandlungen beziehen sich zum Teil auf Bücher und Ereignisse, die der Vergessenheit angehören. So z. B. gerät Verfasser in Eifer gegen die Beurteilung Kants durch H. Heine. Das ist erklärlich 1835, aber wird man jetzt Heines Urteil über philosophische Dinge noch ernst nehmen? Und doch, wenn man eben bedenkt, es ist Heine, der urteilt, und dafs es ihm hauptsächlich auf einen Witz ankommt, der das scheinbar Fernliegende mit einander in Beziehung setzt, dann wird man sein Urteil sowohl über den Pantheismus als über Kant nicht so ungeheuerlich finden, als dies von Strümpell geschieht. Mögen jedoch die Bücher und Ereignisse, woran der Verfasser seine Bemerkungen knüpft, auch gröfstenteils längst vergessen sein, die Betrachtungen Strümpells sind noch immer sehr lesens- und beherzigenswert.

Die meisten Abhandlungen aber sind von der Art, dafs sie auch heute noch frisch in die wissenschaftliche Diskussion eingreifen. Wenn man z. B. auch viele Darstellungen der sittlichen Ideen Herbarts kennt, so bietet die Darstellung Strümpells immer wieder Originelles und beleuchtet das Bekannte in trefflicher Weise. Es ist darum dankenswert, dafs uns diese Abhandlungen gesammelt dargeboten werden. O. F.

Lic. H. Schoen, Leçon d'ouverture d'un Cours de Littérature allemande sur la Période de Crise. Vortrag von 39 S. gr. 8°. Paris und Poitiers. 1895. 80 Pf.

Diese Arbeit ist der erste einer Reihe von Vorträgen über die Sturm- und Drangperiode, die von den Franzosen gewöhnlich »Période d'orage« oder auch »Période de crise« genannt wird. Die Vorträge wurden an der »Faculté des Lettres« zu Poitiers gehalten und erfreuten sich dort von seiten des grofsen Publikums eines bedeutenden Erfolgs, den wir wohl als einen neuen Beweis der Anziehungskraft betrachten können, die unsere Litteratur auf die französischen Gelehrtenkreise ausübt.

Die »Leçon d'ouverture« möchte die Hauptlinien sämtlicher Vorlesungen vor Augen stellen. Ihr eigentlicher Zweck ist zuerst dem französischen Publikum unsere Litteratur verständlich zu machen. Sie wird aber zweifelsohne auch für deutsche Leser nicht ohne Interesse sein, eben dadurch, dafs sie die Verschiedenheiten des deutschen und des französischen Geistes klar und deutlich an den Tag bringt. (S. 13—18.)

Folgen wir dem Verfasser in den Hauptlinien. Er geht davon aus, dafs die germanischen (englische sowohl als deutsche) Litteraturen im Gegensatz zu den romanischen Litteraturen vor allem individualistisch, subjektiv, persönlich sind. Während die französische Litteratur des 17. Jahrh., die seit zwei Jahrhunderten in ganz Frankreich als die klassische Litteratur »par excellence« gilt, einen objektiven, unpersönlichen Charakter an sich trägt, giebt die deutsche und besonders unsere klassische Litteratur des 18. Jahrhunderts den persönlichen, subjektiven Gefühlen und Empfindungen viel mehr Raum. Eben dadurch entsprechen sie viel besser als die französische Litteratur des sogenannten »grofsen Jahrhunderts« den Wünschen und Bedürfnissen der modernen Menschen. »Lorsque le moment est venu de façonner notre individualité propre, d'analyser nos impressions fugitives et obscures, à peine conscientes, quand le sentiment commence à revendiquer ses droits à côté de ceux de la raison, alors, Messieurs, adressons-nous aux littératures germaniques . . . Elles nous donneront ce dont nous avons besoin, par ce qu'elles sont essentiellement individualistes. Elles aboutissent à Hamlet ou à Faust aussi logiquement, aussi nécessairement que les littératures anciennes à Oreste ou à Enée«. Dazu stellt uns die deutsche Litteratur viel besser als die klassische Litteratur der Franzosen die Hauptfragen

vor Augen, welche sich dem modernen Denker bei jedem Schritt und Tritt aufdrängen; sie ist von Kantschem Geist sozusagen durchdrungen und der kategorische Imperativ ertönt oft in ihren Werken wie ein strenger Refrain: »La littérature germanique pose de préférence les grands problèmes de la vie individuelle. Elle recherche les motifs et les mobiles les plus secrets de nos actions. La loi extérieure d'une fatalité immuable ne leur suffit plus. Un Méphistophélès en chair et en os ne saurait plus expliquer tous les ressorts qui font agir Faust, et c'est dans l'âme même du héros qu'il faut chercher le Méphistophélès véritable. L'intention morale joue un rôle de plus en plus grand; selon la belle expression d'un héros de Schiller, l'action pensée est déjà un commencement d'action, et je suis souvent obligé d'accomplir mon crime, par ce que je l'ai trop longtemps médité dans le laboratoire mystérieux de mon intelligence«:

»Die That vollbringen weil ich sie gedacht«. (Wallensteins Tod, I, 4.)

Dieser individualistisch-persönliche und philosophisch-kritische Charakter der deutschen Litteratur bedingt die Methode des Litteraturhistorikers.

Eben weil unsere klassischen Werke subjektive Gefühle und Empfindungen enthalten, darf der Geschichtsschreiber niemals das Buch von dem Verfasser trennen; um das Werk zu verstehen, mufs er den Dichter kennen. Die eigenen Gefühle des Poeten, die einzelnen Thatsachen seines Lebens werden immer der beste Kommentar seiner Schriften sein. Was Goethe von seinen Werken sagt, dafs sie nämlich alle nur »Bruchstücke einer grofsen Konfession« sind, gilt auch in einem gewissen Sinne von den meisten Stürmern und Drängern.

Ebenso darf man einen Schriftsteller niemals von seinem historischen Milieu abstrahieren. Immer wird der Litteraturhistoriker eine Periode betrachten und durch den Gesamtgeist der Zeit den Geist des einzelnen Dichters zu erklären suchen. Verfasser beruft sich mehrmals auf Taine; in seiner Arbeit ist aber auch öfters der Einflufs seines deutschen Lehrers Prof. Ad. Harnack zu bemerken.

Im Besitz seiner Methode stellt Schoen die Grenzen der Sturm- und Drangperiode fest und bemüht sich den dreifachen Konflikt darzustellen, aus dem die krankhafte Stimmung, das Grübeln und Wüten der Sturm- und Drangperiode hervorgegangen sind. Die tiefe Kluft zwischen dem hohen und reinen Menschheitsideal und der düstern Aufsenwelt, der Gegensatz zwischen dem neu erwachenden national-germanischen Geiste und dem früher überall herrschenden französierenden Geschmack, endlich die verhängnisvolle, unüberbrückbare Tiefe zwischen Idee und Form, Theorie und Praxis, das alles und das allein kann die Unzufriedenheit und die Empörung, die Melancholie und den Weltschmerz einer ganzen Periode erklären.

Ganz besonders bemüht sich der Verfasser klar und deutlich zu zeigen, wie dann diese gärende Stimmung durch Rousseaus und Shakespeares Werke noch gesteigert werde. Des Genfer Philosophen Weckruf nach Natur und Ursprünglichkeit, des englischen Dramatikers tief ergreifende Tragik sind die eigentlichen Quellen, aus denen die allgemeine Stimmung der Sturm- und Drangperiode hervorgegangen ist.

Von allgemeinem Interesse wird auch, besonders für deutsche Leser der Beweis sein, wie der französische Romantismus des 19. Jahrhunderts einzig und allein durch den Einflufs der deutschen Litteratur zu erklären ist: »En étudiant la genèse de la littérature classique allemande, ce sont les origines de la littérature française contemporaine que l'on apprend à mieux connaître ... Il est visible que, dans notre dix-neuvième siècle, l'esprit germanique possède une énergie supérieure, car la plupart de nos grands écrivains n'ont presque fait que penser les idées émises de l'autre côté du Rhin ou de la Manche«.

So hat Herder lange vor Chateaubriand eine Geschichte des Christentums »skizziert«, die er auch »Geist des Christentums« nennt. Er hat lange vor Taine die Theorie des »Milieu« aufgestellt. Victor Hugo hat eigentlich nur Goethes, Schillers und Shakespeares Prinzipien angewendet »Il a fallu l'impulsion puissante des littératures étrangères pour donner la victoire au romantisme français.«

Zum Schlufs dürfte noch hervorgehoben werden, dafs sich Verfasser einen ganz objektiven Standpunkt erwählt hat und sich bemüht, hier wie in seinen früheren Werken, beider Völker Verhältnisse ohne irgend welchen Chauvinismus zu verstehen und zu beurteilen. Eine tief erlebte Litteratur wie die deutsche, schreibt er, »kann nur von einem sympathischen Leser« vollkommen verstanden werden. Wer anders handeln würde, wäre wie ein Botaniker, der sich damit begnügen würde, geprefste Pflanzen in einem Herbarium zu betrachten, nie aber eine lebende Pflanze angesehen hätte. Der wahre Historiker wird die Werke der alten Zeiten als lebende Organismen betrachten, die den Bedürfnissen denkender Seelen angepafst waren. Seine Seele, behauptet Schoen, wird mit den alten antik, griechisch mit den Hellenen, lateinisch mit den Römern, und germanisch mit den Deutschen reden. Im Übrigen mag man auf des Verfassers Darstellung das Sprichwort anwenden: Was nicht klar ist, das ist nicht französisch.

O. F.

Max Diez: Theorie des Gefühls zur Begründung der Ästhetik. Habilitationsschrift. Stuttgart. Friedrich Fromanns Verlag (E. Hauff). 1892. 172 S.

Um der Ästhetik ihre gebührende Stellung innerhalb der Philosophie anweisen zu können, hält es der Verfasser für nötig, zunächst das Wesen der Philosophie selbst festzustellen. Dies an der Hand der Geschichte der Philosophie zu thun, erscheint ihm bedenklich, weil im Lauf der Zeiten der Begriff des Worts so viele Wandlungen durchgemacht hat, dafs sich Zweifel erheben könnten, ob es heute überhaupt noch eine Philosophie gäbe; es empfiehlt sich daher, »einen Begriff der Wissenschaft zu suchen und daraus die wesentlichen Formen aller Wissenschaft zu bestimmen«, also auch wohl der Philosophie. Und das führt nun allerdings zu höchst seltsamen Ergebnissen.

Nämlich alle Antwort der Wissenschaft auf die ihr vorliegenden Fragen nach dem Was? und Warum? der Dinge erfolgt durch Subsumption unter das an sich Bekannte, das Apriorische. Da aber der Geist nur in allgemeinen (?) Begriffen denkt, die Form der von der Wissenschaft gegebenen Antworten — man weifs nicht, ob als eine Folge jener Eigenschaft des Geistes oder unabhängig davon — ebenfalls die der allgemeinen Begriffe ist, so findet der Geist in seinem eigenen Wesen das bereits vor, worauf die ganze Mannigfaltigkeit des Seins zurückgeführt werden mufs, oder wie der Verfasser sich ausdrückt: Der Geist kann nur (!) sich selbst als Wesen der Welt erkennen, oder, was wiederum dasselbe heifst: Die Wissenschaft hat ihr Ziel erreicht, wenn sie die Welt als mit dem Wesen des Geistes übereinstimmend erkannt hat. Vornehmste Aufgabe der Philosophie ist es daher, die allgemeinen Bestimmungen des Seins, die Begriffe Quantität, Zeit, Wahrheit, Güte, Schönheit u. s. f. aus dem Wesen des Geistes als notwendig zu begreifen, als notwendig, weil das Denken durch sich selbst genötigt sein soll, das Wirkliche so und nicht anders zu denken. Diese Probe wird zunächst genügen und es erklärlich erscheinen lassen, wenn der Verfasser in der Einleitung mit einem gewissen Stolze erklärt, dafs er Hegel nicht nur für einen Philosophen, sondern auch für einen grofsen Philosophen stets erachtet habe. Doch wir müssen noch die Anwendung machen auf die Ästhetik selbst; für diese stellt sich danach die Sache folgendermafsen: Die Erfahrung lehrt, dafs es stets etwas

wie die Begriffe Gut, Schön etc. gegeben hat. Zu Recht aber und mit innerer Notwendigkeit bestehen diese Begriffe nach den obigen Ausführungen nur insoweit, als in ihnen eine wesentliche Seite des Geistes zum Ausdruck kommt. Zu dem Zweck fafst nun der Autor, da Denken und Wollen bereits durch Wissenschaft und Sittlichkeit mit Beschlag belegt sind, das Gefühl ins Auge, und man wird ihm auf diesem Wege gern folgen, da jedermann die Bedeutung der ästhetischen Gefühle auf diesem Gebiete kennt. Nicht freilich jedermann, denn für unsern Verfasser giebt es nur eine einzige Klasse von Gefühlen, und das sind die der Lust und Unlust. Diese seltsame Auffassung entspricht seiner auch sonst bethätigten Neigung, dem, was sich neben anderem im Seelenleben abspielt, dann, wenn es in seine Beweisführung pafst, eine ausschliefsliche Existenz zuzuschreiben und alles andere durch einen Federstrich einfach aus der Welt zu schaffen. Im vorliegenden Falle ist aber sein Verfahren um so auffallender, als er die Entstehung der Lust- und Unlustgefühle im Anschlufs an Herbart ganz richtig aus einer Förderung und Hemmung des Vorstellungsverlaufes ableitet, also schon darin allein einen Hinweis auf ihre beschränktere Bedeutung im Leben der Seele hätte finden können. Denn selbst wenn man gern zugiebt, dafs die volle Hingabe an ein ästhetisch Wohlgefallendes von einem Gefühl reiner Lust begleitet ist, so wird man doch daraus nicht die Berechtigung herleiten, nunmehr beide Arten der Gefühle einander gleichzusetzen oder vielmehr die eine zu gunsten der anderen, unwesentlicheren, ganz zu verleugnen. — Aber der Verfasser, der die psychologische Ursache des Lustgefühls ganz richtig erkennt, vermag den Begriff selbst nicht einmal ganz rein zu erhalten; vielmehr verquickt er mit ihm noch ein Freiheits- und Abhängigkeitsgefühl, das eintritt, je nachdem, ob der »Gegenstand« des Gefühls, etwa ein körperlicher Schmerz, sich dem Geiste aufdrängt oder ob der Geist seinem Grundgesetze der Spontaneität folgen und das beherrschende Subjekt auch seiner Gefühlszustände sein kann. In der ihm eigenen Weise treibt nun der Verfasser diesen Gedanken dahin auf die Spitze, dafs schliefslich der Geist als losgelöst zu denken ist von jedem ihn bestimmenden, also seiner Freiheit beraubenden Verhältnis zu einer Person oder Sache, sodafs die nur durch ihr Verhältnis zur eigenen Natur des Geistes geförderte oder gehemmte reine Thätigkeit des Subjekts Grund des Gefühls wird.

Wenn man nun bedenkt, dafs selbst eine wissenschaftliche Thätigkeit durch ihren Zweck, die Wahrheit zu erforschen, schon etwas Fremdes enthält, was ein ideales Lust- und Freiheitsgefühl nicht würde aufkommen lassen, so mag es danach ja sein, dafs seine volle Rechnung das Gefühlsinteresse nur in der Kunst finden kann, geniefsend oder auch schaffend. Der erste Schritt zum Ziel ist da die nach Schillers Sprachgebrauch »spielende« Kunstthätigkeit, die ausschliefslich Selbstzweck ist; aber am Ende mufs doch auch die Kunst einen Inhalt haben, als solchen kann man sogar die ganze unendliche Mannigfaltigkeit der Welt bezeichnen; diese wird nun aber von der frei schaffenden Phantasie derartig bearbeitet und so vollständig ihrer störenden und freiheitraubenden Materialität entkleidet, dafs das Schlufsergebnis nur noch das reine Thätigkeitsgefühl der Phantasie ist. Damit müfste eigentlich der Idealzustand des Gefühls erreicht sein, aber noch eine Schranke des Freiheitsgefühls für den Geist gilt es hinweg zu räumen, nämlich die der Individualität, die gerade dem Gefühl anhaftet. Die volle ästhetische Freiheit wird erst erreicht, wenn sich die Lust dadurch als eine allgemeingiltige, als eine rein geistige erweist, dafs sie sich, dem Wesen des Geistes entsprechend, erhebt zum allgemeingiltigen Urteil; und dafs der Grund dieses Urteils nicht etwa im Objekt liegen soll, sondern in der Lust,

die aus der Freiheit der eigenen, rein geistigen, vorstellenden Thätigkeit entspringt, wird man nach dem Vorhergehenden dem Verfasser gern glauben.

Aurich Fr. Ballauff

Dr. E. Jaesche: Seele und Geist in streng wissenschaftlicher Auffassung. Leipzig. Otto Wiegand. 1893. VI u. 119 S. 2 M.

Der Glaube hat der Menschheit die ersehnte Einigung nicht gebracht. An seine Stelle mufs daher, da man auf das Zustandekommen einer einheitlichen Überzeugung von den höchsten Lebensfragen unmöglich wird verzichten können und wollen, die wissenschaftlich festgestellte Erkenntnis treten. Nur darf sich diese — und das ist dem Verfasser das Wichtigste — nicht beschränken auf die Erscheinungen der sinnlichen Welt, sondern sie mufs es als ihre Hauptaufgabe betrachten, gerade für die Thatsachen der seelisch-geistigen Welt allgemein anerkannte Gesetze aufzustellen. An dieser Arbeit, die ja allerdings auch sonst schon gelegentlich in Angriff genommen worden ist, will der Verfasser sich beteiligen, und er zweifelt nicht daran, dafs die in seinem Buch »entwickelte Ansicht bestimmend auf die kommende Weltanschauung einwirken« wird. Nun beruht nach dem Verfasser jedes Erkennen auf der Ermittelung von Gegensätzen und ihren Beziehungen zu einander; ihrer mufs man also auch zunächst in der seelisch-geistigen, in der Bewufstseins-Welt inne werden. Wo sie zu finden sind, ist bereits in der vom Verfasser gewählten Bezeichnung dieses übersinnlichen Gebiets angedeutet worden. Nämlich die »grobmaterielle« Annahme eines realen Seelenwesens weist er weit von sich, ihm ist seelisches Bewufstsein dasjenige Bewufstsein, welches wir als lediglich an die äufsere Erfahrung gebunden beim Tiere finden; erst im Menschen findet sich die geistige Seite des Bewufstseins, das heifst: das »Selbstbewufstsein«, das sich auf Grund seines Denkvermögens von der äufseren Erfahrung unabhängig macht, sich aus eben dem Grunde selbständig schöpferisch thätig erweist und als ein integrierender Bestandteil des gemeinsamen Bewufstseins der Menschheit noch jetzt fortschreitet in einer Entwicklung, deren Endergebnis nicht abzusehen ist. Innerhalb dieses sehr weiten, Tier-, Individual- und Völker-Psychologie umfassenden Rahmens bewegen sich die Betrachtungen des Verfassers. Ausgehend von den Sinneseindrücken stellt er zunächst den Inhalt des »seelischen«, also tierischen Bewufstseins dar sowie die einfachsten gegen die Eindrücke der Aufsenwelt erfolgenden Reaktionen. Feindlicher Zusammenstofs und friedliche Berührung erzeugen aber auch bereits beim Tiere eine Art gemeinsamen Bewufstseins, das wiederum zu gewissen Handlungen führt, die man sonst zum Teil wohl auch auf das Konto des Kampfes ums Dasein zu schreiben pflegt. — Wie entstand nun aber aus dem einfachen seelischen Bewufstsein das nur dem Menschen zukommende geistige Selbstbewufstsein? Da im Gehirn kein besonderes körperliches Organ dafür vorhanden ist, so ist die Wurzel des Selbstbewufstseins — die Freiheit der Vergleichung der eigenen Bewufstseinszustände, wodurch diese erst als gleich oder ungleich bewufst werden können. Das klingt ja recht unvermittelt und würde auch nicht ganz verständlich sein, wenn man nicht die vom Verfasser aufgestellte Theorie der Gegensätze zu Rate ziehen könnte. Nach diesem Prinzip aber steht der Gebundenheit an den Inhalt des einfachen Bewufstseins die Freiheit gegenüber, durch Vergleichung und Auswahl sich diesen Inhalt erst dienstbar zu machen, ihn auszugestalten und nach aufsen hin geltend zu machen, direkt und indirekt dadurch die eigene Persönlichkeit einmal der Aufsenwelt gegenüberzustellen, sodann auch in dieser zu vollendeter Darstellung zu bringen. Wie alles dies der freie Entschlufs, die freie That des selbstbewufsten

Geistes ist, so findet andererseits dessen besondere Eigenart gerade in dieser freien Thätigkeit ihren natürlichen und vollkommenen Ausdruck. Es ist eine alte Wahrheit, dafs man den einzelnen Menschen nicht als losgelöst von der Gemeinschaft mit anderen betrachten kann, so findet auch des Verfassers selbstbewufstes, geistig frei schaffendes Wesen in viel höherem Grade noch als das einfache Bewufstsein seinen eigentlichen Nährboden in der Gemeinschaft; nur in freier Gegenwirkung mit ihr, in gegenseitiger Förderung, vermag es, zu immer höheren Entwicklungsstufen fortschreitend, schliefslich ein Reich wahrer Menschlichkeit herzurichten. Hier hat der Verfasser nicht die letzten Konsequenzen gezogen, sonst würde er in der beseelten Gesellschaft das Ideal der gesamten Entwicklung der Menschheit erkannt haben. — Nicht unerwähnt bleiben kann die wunderliche Terminologie und die übergrofse Menge scholastischer Erklärungen und Formeln, die dem Buche einen fremdartigen Anstrich verleihen.

Fr. Ballauff

Dr. E. Schrader: Die bewufste Beziehung zwischen Vorstellungen als konstitutives Bewufstseinselement. Leipzig, Duncker und Humblot. 1893. XII u. 84 S.

Des Wortes Beziehung bedient sich der Verfasser nicht etwa nur aus löblicher Vorsicht, um nicht der äufseren Wahrnehmung entnommene Ausdrücke wie Verdrängung, Hemmung der Vorstellungen zur Erklärung rein psychischer Thatsachen zu verwenden, obgleich auch dann noch der Nachweis erforderlich wäre, inwiefern denn der Begriff der Beziehung nicht einem äufseren Erfahrungsgebiet seinen Ursprung verdankt — unter »Beziehung« ist vielmehr eine Gegenwirkung der Vorstellungen zu verstehen, die im Gegensatz zu dem »unbewufsten Charakter« der nach dem Verfasser nur unterhalb der Bewufstseinsschwelle wirkenden Association ein bewufster, wenn auch, nach Analogie des Gefühls, nicht vorstellbarer Vorgang ist, sodafs also durch Anerkennung dieser Thatsache das Bewufstsein, in der Theorie wenigstens, um einen neuen, bisher nicht gekannten, »konstitutiven« Bestandteil bereichert werden würde. — Natürlich erhebt sich sofort die Frage, was unter der Beziehung der Vorstellungen zu verstehen ist, sodann welche Bewufstseinsvorgänge durch sie eine genauere Erklärung finden sollen, als ihnen bis jetzt zu teil geworden ist. Und da mufs es entschieden als ein Mangel bezeichnet werden, dafs auf die erste Frage eine Antwort überhaupt nicht erfolgt. Zwar nach der negativen Seite hin ist die Beziehung weder Association noch Apperzeption, als ihr einziges positives Merkmal scheint sich aber nur ihr bewufster Charakter zu ergeben. Aber selbst für dieses einzige oder doch wichtigste und bestimmendste Merkmal seines Begriffs erklärt der Verfasser einen strikten Beweis nicht erbringen zu können, verweist vielmehr, wie er denn selbst ein eifriger und ehrlicher Selbstbeobachter zu sein scheint, in dieser Hinsicht einen jeden auf sich selbst, und das gerade hier, wo doch zunächst alles auf eine ganz genaue Begriffsbestimmung angekommen wäre. Sehr bezeichnend ist es auch, dafs der Verfasser noch gegen Ende seines Buches, nur um sich verständlich zu machen, seinen eigenen Beziehungsbegriff durch ein hinzugefügtes »bezw. Hemmung« erläutern mufs.

So hat denn der Verfasser weniger einen neuen Begriff in die Seelenlehre eingeführt, als vielmehr eine möglichst farblose Bezeichnung gewählt, unter die sich die verschiedenartigsten Gegenwirkungen der Vorstellungen subsumieren lassen. — Hinzuweisen wäre noch auf die Lücke in der bisherigen Erklärungsweise der Bewufstseinsvorgänge, die der Verfasser auszufüllen gedenkt. Es ist das die Verdrängung einer Vorstellung durch die andre, zu deren Erklärung sich weder die Associationsgesetze, deren Zahl der Verfasser auf drei reduziert, noch

auch die Apperzeption als ausreichend erwiesen haben sollen. Dem Verfasser scheint jedoch die verschiedene Intensität der Vorstellungen unbekannt zu sein. Hierüber könnte er sich genauer unterrichten bei Herbart, über den er allerdings etwas geringschätzig zu urteilen geneigt ist. Fr. Ballauff

II Pädagogisches

Prof. **Gustav Schubring**, Der Anfangsunterricht in der Trigonometrie gegründet auf praktische Aufgaben, ein Beitrag zur Methodik des mathematischen Unterrichts. Besonderer Abdruck aus der Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens des Real-Gymnasiums zu Erfurt 1894. 12 S.

Verfasser ist zu seiner Arbeit angeregt worden durch zwei Abhandlungen im Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik 1888 von Prof. Jakob Falke zu Arnstadt über Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zur Schulmathematik und Grundlagen der ebenen Trichonometrie aus konkreten Vermessungsaufgaben. Es war ihm die Aufgabe gestellt, den Lehrgang Falkes dem Standpunkte und den Bedürfnissen der Untersekunda des Realgymnasiums zu Erfurt anzupassen. Mit den Grundgedanken der Falkschen Abhandlungen erklärt sich Schubring in vollem Einverständnis, weicht aber in drei Punkten von ihm ab.

Falke benutzt zur Lösung seiner Aufgaben vielfach die Funktion Secans, während Schubring, wie hergebracht, von der Funktion Sinus ausgeht, um nicht mit einer Sache beginnen zu müssen, welche die Schüler doch bald wieder vergessen würden.

Mit der Benutzung der Funktion Secans befindet sich Falke zwar in Übereinstimmung mit Herbarts ABC der Anschauungen. Es lag in Herbarts Absicht, das Gröfsere am Kleineren zu messen und den Kindern nicht Bruchteile von Eins, wie bei der Funktion Sinus, bieten zu müssen, sondern gröfsere Zahlen, die das Anschauen fördern und das Rechnen erleichtern. Indefs hatte Herbart hierbei jüngere Schüler im Auge und nicht Untersekundaner und es handelt sich im ABC der Anschauungen nicht um eigentlichen mathematischen Unterricht, sondern um eine Vorstufe zu demselben. Daher ist Schubring wohl im Rechte, bei seinem Lehrgang für Untersekundaner mit der Funktion Sinus einzusetzen.

Die zweite Abweichung besteht darin, dafs Falke den rechten Winkel in 64 Teile zerlegt, während Schubring an der hergebrachten Einteilung des rechten Winkels in 90° festhält, wie dies auch Herbart im ABC der Anschauungen thut.

Endlich drittens vermeidet Schubring in seinem Lehrgange für Untersekunda Additionstheoreme, welche sich auf die Funktion zu stumpfen Winkeln beziehen, da solche Additionstheoreme nach dem neuen Lehrgang für höhere Schulen der Obersekunda vorbehalten sind.

Im Lehrgang selbst sucht Schubring zuerst durch praktische Versuche das Bedürfnis zu erwecken, die gegebenen Aufgaben nicht auf unsicherem Wege der Konstruktion und Messung zu lösen, sondern durch direkte Berechnung und zeigt, dafs das rechtwinklige Dreieck das einzige ist, zwischen dessen Seiten bereits eine Mafsbezeichnung bekannt ist. (Pythagoräischer Lehrsatz.) In vier Abschnitten werden nun a) zu rechtwinkeligen, b) zu schiefwinkeligen Dreiecken Aufgaben gestellt mit konkretem Inhalt, deren Lösung dem Schüler unmittelbares Interesse abnötigen. Hieraus werden nach einander die Sätze für Sinus, Cosinus, Tangens und Cotangens verarbeitet und so zum geistigen Eigentum des Schülers gemacht. Sind auch, wie Verfasser selbst gern zugiebt, die Einkleidungen der Aufgaben nicht alle neu,

so sind sie doch in ihrer Abfolge mit gutem Bedacht und pädagogischem Takt gewählt und die Schüler werden mit sicherer Hand geführt. Auch erfahren sie fort und fort, wie sie das auf einer Stufe Erlernte in der nächsten nutzbar machen können.

Wenn Verfasser zum Schlufs sagt, er habe gefunden, dafs die in dieser Weise unterrichteten Schüler gerade in der Trigonometrie mit besonderer Lust und Liebe gearbeitet haben, so glauben wir dies gern und hätten nur gewünscht, einst auf ähnliche Weise in die Mysterien der Trigonometrie eingeführt worden zu sein.

Es wäre sehr zu wünschen, wenn Herr Professor Schubring seine Andeutungen in der Form eines handlichen Lehrbuches weiter ausführen wollte und dadurch dem angedeuteten Verfahren noch gröfsere Brauchbarkeit auch für andere mathematische Disziplinen sichern würde.

H. Allihn.

Lehrplan für die Volksschule. Nebst einer Kritik und einem Anhang. Vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts. Efslingen a. N., W. Langguth. 1894. gr. 8°. VI u. 32 S.

Im Jahre 1893 wurden die Lehrer Würzburgs durch die Stadtschulkommission aufgefordert, den »Lehrplan für die Werktags-Volksschulen der Kgl. Kreishauptstadt Würzburg« einer genauen Prüfung zu unterziehen. Dies veranlafste die Lehrer Baum, Fufs, Ringelmann, Schmidt, Schreiber, Weisenberger, Wolfrum, Wolz und Zillig zur Abfassung der auf den S. 1—11 unseres Schriftchens abgedruckten Kritik. Aufserdem entwarfen die Verfasser und Kroifs einen neuen, nämlich den vorliegenden Lehrplan, dem sie einige Vorbemerkungen (S. 12—16) vorausschickten. Da ich an anderer Stelle (im Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. 1896) eine ausführliche Untersuchung über den neuen Lehrplan veröffentliche, so will ich mich hier darauf beschränken, einige Sätze niederzuschreiben, die als das Ergebnis der angedeuteten Untersuchung zu betrachten sind.

1. Die Würzburger nehmen an, dafs der Lehrer das Recht habe, »den Lehrplan in Bezug auf seine pädagogische Brauchbarkeit aus der Schularbeit heraus fortwährend zu untersuchen«.[1]) Dafs in dieser Annahme selbst Lehrer einen Fundamentalirrtum erblicken konnten[2]), ist im höchsten Mafse bedauerlich! Nur wer eigene Gedanken ausführen, nur wer etwas Neues versuchen darf, wird mit innerer Anteilnahme arbeiten, nur der wird sich vor innerer Verknöcherung bewahren. Es ist doch eigen, dafs man vom Lehrer immer und immer wieder fordert, er müsse die Kinder zur Selbständigkeit erziehen, während man bei ihm selbst eigene Regungen wohl gar für bedenklich hält! Wer soll übrigens den Lehrplan auf seine »pädagogische Brauchbarkeit« hin untersuchen, wenn es der Lehrer nicht darf, der Lehrer, der doch allein Gelegenheit hat, ihn zu erproben? Gewifs, der Lehrplan wächst zum Teil aus Überlegungen heraus, die rein theoretischer Natur, mithin von der Praxis unabhängig sind; kann man aber auf Grund der Theorie bestimmen, für welche Stoffe den Kindern die apperzipierenden Vorstellungen fehlen, wie viel an Zeit man zur Durcharbeitung dieses oder jenes Stoffgebietes nötig hat u. a. m.? — Und wer mufs unter dem Drucke eines mangelhaften Lehrplans leiden? —

2. Die Würzburger haben mit ehrenwertem Freimute gehandelt.[3])

---

[1]) Lehrplan f. d. V. S. 1. Neue Würzburger Zeitung. 1894. Nr. 62.

[2]) Würzburger Journal. 1894. Nr. 37.

[3]) Die Würzburger selbst sagen: »Sie (die Prüfung des alten Lehrplans) ist in der Einfalt guter Meinung unternommen, aus dem Sinne, mit welchem das Kind die Wahrheit sagt, unbekümmert um Folgen, niemandem zu Liebe und auch niemandem zu Leide.« (Fränkisches Volks-

3. Die Kritik des alten Lehrplans (und der heutigen Schulverhältnisse) ist in vielen Punkten berechtigt. Aber eins hätten die Würzburger bedenken sollen: »Wir Herbartianer sollten uns hüten, unsere Gegner zu reizen. Wir müssen vielmehr darauf ausgehen, sie zu überzeugen; die Gefahr liegt nahe, auf der einen Seite die Zustände zu schwarz zu malen, um auf der anderen Seite die Reformidee in desto helleres Licht zu setzen.«[1]) Die Würzburger malen die Zustände wohl etwas zu schwarz: »Kein Schüler weifs etwas Ganzes und Zusammenhängendes, nur wenige wissen überhaupt etwas, viele gar nichts. . . . Die Schüler sind jämmerlich unwissend« u. s. f. Man bedenke, was das heifst.[2]) Aufserdem erwarten die Würzburger von ihren Verbesserungsvorschlägen zu viel. Man höre nur: Mit Hilfe des Lehrplans soll »die Stetigkeit im Wollen und Thun gesichert werden. Diese Stetigkeit kann nur entstehen, wenn ... für den Zusammenhang im Geistesleben Vorsorge getroffen wird. Nach den Aufschlüssen, welche die wissenschaftliche Psychologie an die Hand giebt, ist derselbe keine Gestaltung, die sich von selber machte, sondern allein durch ausdrückliche Mafsnahmen allmählich im Menschen entwickelt. Sollte jemand dem widersprechen, so dürfte man ihn zur Widerlegung nur auf die Zeiterscheinung hinweisen, dafs unter Tausend heute erst ein ausgeprägter Charakter begegnet«.[1])

Ich schätze den erziehlichen Einflufs der Schule nicht gering; ich habe aber erfahren müssen, dafs sie fast machtlos ist, wenn ihr beispielsweise die Ungunst der häuslichen Verhältnisse entgegenarbeitet.[2]) Sagen, die Schule vermöchte (selbst unter normalen Verhältnissen)[3]) die Bildung ausgeprägter Charaktere zu sichern, das heifst übrigens, eine Verantwortung auf sich laden, die man nicht tragen kann![4]) Die Würzburger hätten

blatt, 1894, Nr. 61. Eine Lehrplanreform. Der Schulfreund 1895. S. 43.)

[1]) Prof. Rein in den Pädagogischen Studien. 1880, III, S. 40.

[2]) Es empfiehlt sich, Redeweisen wie die: »Alle Männer von Erfahrung und Einsicht in der Sache sind darüber einig« (die Verfasser des Lehrplans f. d. V. im Fränkischen Volksblatte, 1894) zu meiden. — Es ist nicht zu leugnen, dafs in Süddeutschland ein reges pädagogisches Leben herrscht. Trotzdem hätte Jetter nicht schreiben sollen: »Dieser energische, unmittelbar ins Leben eingreifende Versuch (der neue Würzburger Lehrplan ist gemeint) steht einzig da und offenbart zugleich ein Unterscheidungsmerkmal des süddeutschen vom mittel- und norddeutschen Herbartianismus. Ersterer will seines Glaubens leben und scheut daher keine Kollisionsfälle, wenn sie sich nach der Lage der Dinge notwendig machen.« (Der Schulfreund, 1894, S. 61. Vgl. a. a. O. 1995, S. 119.)

[1]) Lehrplan f. d. V. S. 12. Etwas vorsichtiger drücken sich die Verfasser an anderer Stelle aus. Fränkisches Volksblatt, 1894, Nr. 68 u. 80. Vgl. aber: Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. (Jahrbuch d. V. f. w. Päd., 1891, S. 95.) Über die Bedeutung der Pädagogik Herbart-Zillers. (Päd. Anzeiger für Schule u. Haus, hrsg. v. J. L. Jetter, 1893, S. 184 u. 185.) K. Just in den Päd. Studien, hrsg. v. Rein, 1880, I, S. 40 u. 41. Ziller, Grundlegung, S. 402 u. 403.

[2]) Vgl.: J. Paul, Levana. § 4—14. Ausg. v. K. Lange. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne, 1886, S. 21—31. Ziller, Grundlegung, S. 140. Erläuterungen zum XIV. Jahrbuch d. V. f. w. Päd. 1892, S. 7.

[3]) Vgl. d. Lehrplan f. d. V. S. 30 f. Fränkisches Volksblatt, 1894, Nr. 61.

[4]) Vgl.: »Die Herren sollten ... zu ihrem eigenen Troste nicht aufser acht lassen, dafs unsere wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse einen grofsen Teil der Schuld tragen, wenn auch

sich jedenfalls mehr Erfolg versprechen dürfen, wenn sie mit mehr Vorsicht zu Werke gegangen wären.[1])

4. Es ist anerkennenswert, dafs die Würzburger von der Kritik des alten Lehrplans zur Aufstellung eines neuen fortgeschritten sind.

Einige Vorzüge des neuen Lehrplans:

a) Er begünstigt die Entstehung eines »von sittlicher Gesinnung durchwalteten Gedankenkreises«. Er macht also aus den religiös - sittlichen Dingen nicht eine »Wissens-«, sondern eine »Herzenssache«.

b) Er überlastet den Schüler nicht mit Stoffmassen, schont also dessen Frische der Empfänglichkeit. Heutzutage wird der Schüler vielfach gezwungen, sich mit Stoffmassen abzugeben. Es gelingt ihm kaum, sie ins Gedächtnis aufzunehmen. Sich verweilend mit einer Sache zu beschäftigen, eine Sache zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Seiten aus zu betrachten, zu erkennen, warum dieser oder jener Weg nicht zum Ziele führt u. a., dazu verbleiben in unseren Tagen, im Zeitalter des Journalismus, dem Schüler nur spärliche Reste an Zeit und Kraft. Wie vielen fehlt heutzutage nicht die belebende Kraft des Interesse, der Trieb und die Fähigkeit zu selbständigem Prüfen und Forschen. Soll's besser werden, so mufs man vor allem die Schüler mit Stoffmassen verschonen!

c) Er begünstigt die Entstehung eines einheitlichen und beweglichen Gedankenkreises (Darbietung unzerstückter Gedankenmassen, Zusammenschlufs verwandter Stoffe u. s. f.) Wie viele Menschen giebt es, die erstaunlich viel wissen und doch nichts Rechtes zu denken vermögen. Würde man noch so viel über »Steifheit der Köpfe« zu klagen haben, wenn man die Stoffe im Lehrplane weniger sorglos zusammenwürfelte? —

d) Er wird dazu beitragen, dafs im Unterricht Zeit und Kraft gespart und somit am rechten Orte verwendet werden (orthographische, orthoepische, grammatische und stilistische, sowie mathemathische und musikalische Übungen an geläufigem Materiale u. s. f.)

Der neue Würzburger Lehrplan hat demnach dem alten gegenüber ganz wesentliche Vorzüge.

Nun einige der Mängel:

Im allgemeinen: Die Angaben des Lehrplans sind vielfach so unbestimmt, dafs einer fruchtbaren Verwendung und Prüfung unüberwindliche Hindernisse entgegenstehen.[1])

---

bei der besten Erziehung in Haus und Schule die späteren Jahre dennoch die bittersten Erfahrungen mit den Schülern bringen, dafs die Schule allein, ebensowenig wie die Kirche allein, diese Übelstände nicht heben kann, dafs eine andere gesellschaftliche Ordnung der Schule vorarbeiten und ihren Bemühungen den späteren Erfolg sichern muls.« (Fränkisches Volksblatt, 1894, Nr 26.) »Es ist eine Verkennung und Überschätzung der Schule, wenn ihr die ausschlaggebende Bedeutung zugeschrieben wird, die Erziehung zu dirigieren.« (Würzburger Journal, 1894, Nr. 37; auch mitgeteilt in der Arbeit: Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 45.)

[1]) »Der (Herbartische) Standpunkt hätte indes auch ohne so herbe Gestaltung der Kritik und dann wahrscheinlich mit besserem Erfolg gewahrt werden können.« (Schulanzeiger für Franken und Aschaffenburg, mitgeteilt in der Arbeit: Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 76.)

[1]) Jeder Lehrer sollte in seiner Praxis immer einen bis ins kleinste ausgeführten Lehrplan vor Augen haben; aber es wäre sehr bedenklich, dem Lehrer einen solchen Lehrplan etwa durch amtliche Verordnung aufdrängen zu wollen. Vgl.: »Der allgemeine Faden der Volksbildung mufs wohl in jedem Lehrplan festgehalten werden. Aber darum darf die Anpassung an die so aufserordentlich vielgestaltigen Ansprüche der besonderen Lage und Bedürfnisse des Kindes keinen Augenblick aufgegeben oder auch nur hintangesetzt

Im besondern:

1. a) Es fehlt hinsichtlich der Auswahl des Stoffes mehrfach an dem rechten Ausgangspunkte.

b) Es fehlt an Gesichtspunkten[1]) für eine genaue Umgrenzung des auszuwählenden Stoffes.

c) Es fehlt fast durchweg die Feststellung des aus dem konkreten Stoffe zu erarbeitenden begrifflichen oder systematischen Materials.

Die Frage nach der Auswahl des Stoffes hat demnach keine genügende Beantwortung gefunden.

2. a) Die von den Würzburgern empfohlene »Unterordnung des gesamten übrigen Unterrichts unter die Führung der religiös-sittlich bildenden Fächer« läfst sich aus dem Ziele der Erziehung nicht rechtfertigen.

b) Eine solche Unterordnung führt zur Verkümmerung der übrigen Unterrichtszweige.

c) Sie verleitet zu ganz äufserlichen Stoffverknüpfungen und wertlosen »Anschlufsversuchen.«

3. Der Lehrplan der Würzburger schliefst sich zu eng und kritiklos an den Zillerschen an. Ein erheblicher Fortschritt über diesen hinaus ist nirgends zu erkennen. Deshalb ist der Würzburger Lehrplan für die Fortbildung der Herbart-Zillerschen Didaktik von geringer Bedeutung.

Man sieht: der neue Lehrplan hat, wenn man einen strengen Mafsstab anlegt (einen solchen darf man doch wohl an einen Lehrplan anlegen, der sich »das Muster des pädagogischen Lehrplans zum Strebeziel gesetzt hat«)[1]), seine grofsen Mängel. Die Würzburger werden hoffentlich diese noch beseitigen, wissen sie doch recht gut, welch eine hohe Aufgabe die Ausarbeitung eines Lehrplans ist, und welch mannigfaltigen, ethischen, psychologischen und fachwissenschaftlichen Forderungen ein Lehrplan Genüge leisten mufs.

Jena M. Fack

werden.« (Die Verf. d. Lehrplans f. d. V. im Fränkischen Volksblatt, 1894, Nr. 61.)

[1]) Vgl. d. Lehrplan f. d. V. S. 12—16.

[2]) Der »Orthodoxismus« der Würzburger zeigt sich deutlich in dem Satze: »Zu Ziller zurückgehen, heifst für den wissenschaftlichen Verein vorwärts gehen.« (Der Schulfreund, 1895, S. 122.) Wir würden dagegen sagen: Das Gute von Ziller wollen wir festhalten; in seinem Geist wollen wir weiter arbeiten, aber eingedenk der Wahrheit, dafs »der Buchstabe tötet«.

G. Heydner: Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig. R. Richter. 1894. gr. 8⁰. 96 S.

Das, was man gewöhnlich über das psychische Leben im Kinde zu berichten weifs, sind mehr geniale Konzeptionen als sichere Abstraktionen aus einer Fülle von exakten Beobachtungen. An solchen Beobachtungen fehlt es uns zum guten Teile noch. Darum müssen uns alle die Schriften willkommen sein, die uns solche Beobachtungen bieten oder uns wenigstens irgendwie darüber unterrichten, wie man zu solchen Beobachtungen gelange. Heydner will nun dazu beitragen, dafs vor allem zwei Übelstände beseitigt werden. Es fehlt uns: 1. ein zweckmäfsiger Lehrplan für die Heimatkunde (für die zwei ersten Schuljahre — S. 67 u. 91, vgl. aber S. 43); und es fehlt uns 2. ein Kommentar, der das enthielte, was die Kinder (nicht die Erwachsenen) bei dieser oder jener sprachlichen (poetischen oder prosaischen) Darstellung denken oder fühlen.

Der Lehrplan für die Heimatkunde soll die typischen Vorstellungen des Kindes verzeichnen (S. 91). Typisch sind die Vorstellungen, die mit annähernder Gleichheit beispielsweise bei den Kindern eines Ortes wiederkehren. Die typischen Vorstellungen gehören also ausnahmslos zu denen, die das Kind erworben hat. Warum dürfen aber nur diese im heimatkundlichen Unterricht auftreten? In der Schule

[1]) Fränkisches Volksblatt, 1894, Nr. 80.

ist nur ein künstliches Anschauen durchführbar, das aber hat wenig Gewinn: aus den Schulstunden retten die Kinder nur spärliche Fragmente, nur verschwommene Vorstellungen (S. 76). Darum müssen wir uns im wesentlichen auf das beschränken, was durch das natürliche Anschauen bereits gewonnen ist (S. 78). Diese Beschränkung ist unbedenklich. Gründe: 1. »Kinder beobachten ihre Welt mit vollster innerer Anteilnahme, beobachten scharf, wenn sie allein oder im Kreise ihrer Kameraden sind, wo jeder des anderen Lehrer ist« (S. 75; vgl. auch S. 18.) So gewinnen die Kinder ein reiches Innenleben, einen Schatz von Erfahrungen. 2. Die alten Vorstellungen können im Unterrichte so bearbeitet werden, dafs es dem Kinde an neuen Kenntnissen und namentlich Erkenntnissen nicht fehlen wird (S. 71 f.); ja, eine solche Bearbeitung kann man nicht einmal allen vom Kinde erworbenen Vorstellungen zukommen lassen (S. 67). Neues Material wird nur aus Not aufgenommen (wegen des späteren geographischen und naturgeschichtlichen Unterrichts). Das neue Material ist durch Exkursionen zu gewinnen, doch ist auf diesen mehr die natürliche als die künstliche Art des Anschauens zu pflegen. (»Mehr wie ein Vater, der mit seinen Kindern spazieren geht und sie auf dies und das aufmerksam macht . ., vielleicht auch wie der intellektuellste (!) unter der Schar, mehr in dieser Weise müfste sich der Lehrer geben« S. 86.) Die typischen Vorstellungen zu gewinnen, dazu ist die Kraft vieler erforderlich. Zu solcher Arbeit sind nur die berufen, welche einerseits fähig sind zu wissenschaftlicher Arbeit, und denen sich andererseits die Kinder ungefragt und mit freudigem Eifer offenbaren (S. 48). Damit sich die Kinder verständlich machen können, mufs es ihnen unter Umständen gestattet sein, in ihrer Mundart zu reden. (»Verzichte ich auf den Dialekt, . . . so verdecke ich geradezu das innerste Leben des Kindes« S. 63.) Die neuerdings empfohlenen »statistischen-Untersuchungen« leisten für die Gewinnung der typischen Vorstellungen nichts Erkleckliches (S. 48). »Durch jahrelange fortgesetzte Beobachtungen würde ein Lehrer, der das Zeug hat, erfahren haben, welche Dinge im Vordergrunde des kindliches Interesses stünden, und was die Kinder an den verschiedenen Dingen beobachtet hätten. Er hat dies aufgeschrieben, geordnet und immer wieder berichtigt. Ein gleichgesinnter Nachbar, mehrere Kollegen desselben Ortes desgleichen. Diese könnten sich nun zusammenthun und durch Vergleichen das von allen Gefundene sichten und das Typische zusammenstellen und das von einzelnen, nicht von allen Gefundene im weiteren Unterrichte prüfen oder als seltene, aber bemerkenswerte Äufserungen in einer Anmerkung registrieren. Oder am einfachsten: jeder veröffentlicht auf eigene Faust, was er gefunden hat. . . Es dürfte sich empfehlen, solchen Mitteilungen immer Schuljahr und Ort anzufügen. . . Dieses Verfahren müfste in den verschiedensten Orten Deutschlands durchgeführt werden . . .« (S. 90 u. 91).

Heydner kann selbstverständlich noch nicht das Verzeichnis der typischen Vorstellungen bieten; darum zeigt er an einigen Proben wenigstens, welcher Art die Vorstellungen sind, die das Kind selbst erwirbt (S. 50 ff.).

Nebenbei noch einige andere Gedanken Heydners: 1. Die Belehrungen über Gegenstände der Heimat sind an Lesestücke anzuschliefsen (»um die Kinder zum Sprechen zu bringen«). (S. 59 u. 61 f.) 2. Der Dialekt — ein wertvolles Mittel, dem Unterrichte Leben einzuflöfsen (S. 63). 3. Eigentlich geschichtliche Belehrungen sind vom heimatkundlichen Unterrichte auszuschliefsen (S. 74).

Hinsichtlich des Kommentars: Die Erwachsenen sprechen sehr oft über die Köpfe der Kinder hinweg. Das ist ein Übelstand; und gar mancher ist auch auf diesem Gebiete erst durch Schaden klug geworden und hat auf solche Weise Zeit

und Kraft vergeudet. Dem ist nur dadurch abzuhelfen, dafs man planmäfsig Beobachtungen anstellt darüber, wie die Kinder irgendwelche sprachliche Darstellungen auffassen, d. i. gleichsam kommentieren. (»Kinder verstehen es ja vorzüglich, einander aufzuklären« S. 25). Zu einem solchen Kommentare liegen einige Bruchstücke vor, sie beziehen sich auf die Geschichte vom Daumenlang, auf die Exposition des Märchens von den Bremer Stadtmusikanten und weiter auf verschiedene Stellen anderer Stücke (S. 36—41, 19 u. a. O.).

Ein solcher Kommentar könnte noch in anderer Richtung Gutes wirken. 1. Wir würden den Zug des Kindes nach dem Individuellen und Anschaulichen erkennen. 2. Der Kommentar würde uns zeigen, wo falschen Auffassungen der Kinder zu begegnen wäre. 3. Er würde Anhaltepunkte liefern für die Auswahl von Lesestücken. (»Ein Stück, bei dem die Kinder an verschiedenen Stellen mit Eifer das Wort ergreifen, bei dem sie sich gar nicht genug thun können in Aussprachen, das regt an, mufs also bildenden Wert haben.« S. 31). 4. »Der Wert eines solchen .. Kommentars läge aber .. noch nach einer anderen Seite, und dort läge der gröfsere Gewinn, den ich mir verspreche. Pädagogische Probleme die Hülle und die Fülle würden daraus erstehen, ein ungeahntes Leben würde in das in vielen Teilen Deutschlands stagnierende pädagogische Denken kommen. Darüber liefse sich reden, .. das würden alle lesen, auch, ja insbesondere die, welche sich, angeekelt von seichten und planlosen Theorieen, längst einer öden, unbefriedigenden Gleichgiltigkeit ergeben. Eine solche Materialiensammlung böte aber auch eine sehr wichtige Quelle für eine noch zu schreibende Psychologie des Kindes, für eine Charakteristik insbesondere seiner sprachlichen und ethischen Verfassung und Entwicklung ...« (S. 32).

Es läfst sich nach dem Vorausgegangenen nicht leugnen, dafs Heydner dankenswerte Anregungen bietet. Allein die Lehrplanfrage hinsichtlich des heimatkundlichen Unterrichts hat er nicht gelöst. Der Stoff für die Heimatkunde soll sich im wesentlichen aus solchen Vorstellungen zusammensetzen, die das Kind selbst, d. i. durch die natürliche Art des Anschauens, gewonnen hat. Andere Vorstellungen — meint Heydner — dürften deshalb nicht auftreten, weil die künstliche Art des Anschauens, d. i. die Art, wie sie der Unterricht pflege, zu kläglichem Resultate führe. Ist dieser Grund stichhaltig? — Welchen Erfolg die natürliche Art des Anschauens gegenüber der künstlichen aufzuweisen hat, das kann einem nur die Erfahrung lehren. Meine Erfahrung — sie stimmt mit der von vielen anderen überein — sagt mir nun: Die Kinder sind allerdings nicht die stumpfsinnige Masse, für die sie manche halten. Auch das wenig rege Kind hat über dies und das, was seiner Welt angehört, gar manche scharfe Beobachtung gemacht; daneben besitzt es über viele Dinge nur ganz unvollständige und verschwommene Vorstellungen. Das ist ganz natürlich; denn zu genauen und vollständigen Beobachtungen, namentlich wenn sie komplizierte Gegenstände oder Zustände betreffen, gehört eine Umsicht und eine Energie, wie sie das Kind kaum aufzuweisen hat. Dafs es manche mit der künstlichen Anschauungsvermittelung zu leicht nehmen mögen, wer wollte das bestreiten! Aber sie kann wenigstens Erfolg haben. Wenn der Lehrer bei einem Gebilde, und wäre es das komplizierteste, die Aufmerksamkeit immer nur auf ein Element lenkt und so nach und nach alle Elemente oder wenigstens einen gröfseren Teil derselben berührt, wenn er die Elemente in der verschiedensten Weise durchlaufen läfst, wenn er mannigfache Anlässe zu finden weifs, dafs das Kind zu den Elementen zurückkehrt, wenn er zur vergleichenden Betrachtung anregt, etwa dadurch, dafs er die Elemente auf einer graphischen Darstellung aufsuchen läfst, oder dadurch, dafs er die Schüler beim Entwerfen einer Skizze zu Rat und That

heranzieht, wenn er also den Sinn beim Geiste zu fassen weiſs, so werden die Kinder ganz etwas anderes als »jämmerliche Fragmente« gewinnen. Übrigens kann die künstliche Anschauungsvermittelung gar nicht entbehrt werden. Klassenunterricht gedeiht selbstverständlich am besten, wenn Klassenanschauungen vorliegen. Klassenanschauungen können aber nur unter Anleitung des Lehrers, d. i. in der Schule, gewonnen werden.

Die beregte Lehrplanfrage hat also Heydner nicht gelöst. Aber das muſs zugegeben werden, daſs er auf Stoffe (für die Heimatkunde) aufmerksam gemacht hat, die sich sehr vorteilhaft von der herkömmlichen Auswahl unterscheiden. Müssen wir aber wirklich warten bis uns die Kinder solchen Stoff bieten? Giebt es nicht Mittel und Wege, solchen fruchtbaren, solchen lebensvollen Stoff selbst zu erzeugen? Ich glaube; doch davon ein andermal. (Einstweilen vgl. man: Lange, Über Apperzeption. 1891. S. 54 Anmerkung 1 .oder: Lehmensick, Psycholog. Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahres. In: Just, Praxis der Erziehungsschule. 1888. S. 73 f.)

Zum Schlusse noch einige andere Bemerkungen.

Wir haben aus dem Heydnerschen Buche im wesentlichen nur Gedanken mitgeteilt, welche man dem Titel nach darin vermuten könnte. Allein das Buch enthält noch vieles, vieles andere, jedenfalls mehr, als gut ist. Dabei fehlt durchweg die scharfe Ausdrucksweise, und es fehlen leider auch die konsequente Entwicklung der Gedanken und der organische Aufbau des Ganzen. [Man vgl. nur die folgenden Bemerkungen: »Gestattet man, ehe ich auf den im Thema bezeichneten Gegenstand eingehe, einen Seitenblick ... (S. 42). — »An diese Ergebnisse hatte sich nun die Darlegung der unterrichtl. Verwertung anzuschlieſsen ... doch vorher ... (S. 54). — »Doch es ist Zeit, daſs wir den Faden unserer Ausführungen wieder aufnehmen (S. 62). — »Auch auf die Briefe der Frau Rat sei hier ungehörigerweise verwiesen ... (S. 64 Anm.). — »Ehe ich jedoch darangehe ..., möchte ich lächerlicher Überhebung entgegentreten ... (S. 67). — »Nebenbei: Es muſs ... (S. 69). — »Nebenbei: Der Naturforscher ... (S. 85 Anm.) u. s. f. Wo solche Bemerkungen auftreten, da ist sicherlich nicht alles in Ordnung].

Die Polemik gegen die Herbart-Zillersche Schule sollte auf jeden Fall viel gründlicher sein.

Jena M. Fack

Jakob Sitzler, Abriſs der griechischen Litteraturgeschichte zum Selbstunterricht für Schüler und weitere Kreise. Erster Band: Die nationale klassische Litteratur von der ältesten Zeit bis zum Tode Alexanders des Groſsen. Leipzig, B. G. Teubner.

Der vorliegende ausführliche Abriſs bringt nicht bloſs biographische Angaben, sondern bespricht eingehend und klar auch die Werke der griechischen Schriftsteller selbst, ohne jedoch Übersetzungsproben zu bieten. Der Inhalt der einzelnen Werke wird in kurzer, aber lichtvoller und gewandter Form dargeboten, so daſs der Schüler vollkommen in den Stand gesetzt wird, die daran geknüpften Betrachtungen zu verstehen, auch wenn er die besprochenen Schriftstücke noch nicht gelesen hat und erst durch die Lektüre des vorliegenden Buches dazu angespornt wird.

Diese Inhaltsangaben sind — und das verdient besonderes Lob — so eingerichtet, daſs daraus zugleich die künstlerische Angabe der betreffenden Werke ersichtlich wird. Wichtige litterarhistorische Fragen, die nicht übergangen werden konnten, sind geschickt berührt worden. Dabei hat sich der Verfasser in der Regel mit richtigem Urteil für eine Annahme entschieden.

Die allgemeinen Bemerkungen und leitenden Gesichtspunkte findet man in sehr ansprechender Darstellung am Anfange der einzelnen Abschnitte, in welche das

Buch zerfällt: I. Die Anfänge der griechischen Poesie, II. Die epische Dichtung, III. Die lyrische Dichtung, IV. Die dramatische Dichtung, V. Die Prosa. Dabei ist nichts Wichtiges übersehen, im Gegenteil manches zu gründlich behandelt worden. Die Hauptvertreter der einzelnen Litteraturgattungen aber sind als Menschen wie als Schriftsteller frisch und anschaulich geschildert, so dafs dieses vortreffliche Buch in jeder Hinsicht auf das wärmste empfohlen werden kann.

Schneeberg Dr. Ernst Haupt

Julius Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes. Das Übersetzen in das Deutsche und manches Andere. Marburg 1892. 173 S.

Mit dem Hinweis auf den breiten Raum, der dem Übersetzen aus dem Lateinischen auf dem Gymnasium angewiesen wird, und auf den bedenklichen Einflufs, den bei schlechter Methode diese Übung auf die Bildung des Muttersprachgefühls haben mufs, rechtfertigt der Verfasser zur Genüge sein Thema. Das Buch bietet dem Anfänger eine Fülle von Anregungen und unmittelbar zu verwertenden praktischen Winken. Aber auch wer in Theorie und Praxis des Schullebens mehr bewandert ist, wird — zwar nicht viel Neues aus ihm schöpfen, aber doch mit Freude aus dem Munde eines so erfahrenen Schulmannes die Zustimmung zu so manchem pädagogischen und didaktischen Grundsatze vernehmen, zumal da der Gegenstand in so anregender Weise behandelt wird. Man lasse sich den Genufs durch das bisweilen übertriebene Spielen mit Worten, auch nicht durch die allzu reichlichen Fufsnoten stören; gerade einige dieser Noten enthalten beherzigenswerte Bemerkungen, z. B. über Reform des Universitätsstudiums (S. 26), Fremdwörter (45) u. a. m. Der freie Standpunkt des Verfassers auch der Formalstufen- und Interessendidaktik gegenüber mutet gewifs manchen wie den Referenten durchaus an.

Die Übersetzungsarbeit zerlegt Rothfuchs in drei Teile: Vorübersetzen, Nachübersetzen und Gesamtwiederholung. Der erste Teil erfordert a) Feststellung des Sinnes. Hier liest man zutreffende Bemerkungen über die Gefahr einer zu früh verlangten häuslichen Präparation (§ 25 f.), über die durch die Etymologie gegebenen Apperzeptionshaken, das Konstruieren u. a. b) Einkleidung des Sinnes, jene ernste Arbeit, durch die der richtig festgestellte Gedanke ein dem Original entsprechendes Kleid erhalten mufs. § 38 stellt einige der hauptsächlichsten Stilblüten im Satzgefüge zusammen. Der Forderung des Verfassers: »Man übersetze so treu wie möglich und so frei wie nötig« und »die Übersetzung darf nur so lauten, wie der lateinische oder griechische Schriftsteller selbst als Deutscher sagen würde« stimmen wir gewifs zu. Als dritter Teil folgt c) die Umfassung des Sinnes (Konzentrationsfragen, Bilden von Überschriften. Treffende Worte über die dienende Stellung der Grammatik in den Lektürestunden finden sich in § 48). Den Abschlufs bildet d) die Verwertung des Sinnes, etwa der V. Stufe entsprechend. Nicht bei jeder Einheit will der Verfasser so weit vorschreiten, dazu mangelte es an Zeit. Bei der Gesamtwiederholung aber, wo auch die ästhetische Würdigung eines gröfseren Abschnittes ihren Platz hat, mag die bei der Lektüre nur in beschränktem Mafse zugelassene Formalstufen- und Interessendidaktik sich freier entwickeln. Auf die Anweisung, wie der Aufsatz aus der Lektüre herauswachsen solle, und auf die Vorschläge zur Verteilung der acht Primaneraufsätze an den Lehrer des Deutschen und die anderen Fachlehrer (§ 65) sei besonders hingewiesen. Im vierten Abschnitt der Abhandlung finden wir vortreffliche Winke über die deutsche Privatlektüre von IIIa an und über die altsprachliche, die auf Prima beschränkt bleiben und ganz frei gestaltet werden soll. Auch über die lateinischen Elementarklassen wird da gesprochen, das Mitgehen des Klassenlehrers von VI—III befür-

wortet und dem Elementarlehrer als Methodiker warme Anerkennung gezollt. Die Nachbemerkungen endlich über die Lehrerpersönlichkeit, das Verhältnis zur Methode, die soziale Stellung und die hohe Bedeutung des Standes werden vermöge ihrer Wärme und Kraft bei jedem Berufsgenossen einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen.

Jena Merian-Genast

J. Lattmann, »Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1892. 175 S. 2 M.

Der treffliche Methodiker, der schon wiederholt in Abhandlungen und Lehrbüchern seine Studien und Erfahrungen über den lateinischen Elementarunterricht mitgeteilt hat, spricht hier zum erstenmale über die Methodik des deutschen Unterrichts in einem Buche, das jedem Lehrer des Deutschen und Lateinischen, falls er nicht zu den »Methodenscheuen« gehört, warm empfohlen sei.

Im ersten Abschnitte fordert Lattmann gegenüber der Haltlosigkeit und Verschwommenheit des jetzigen deutschen Unterrichts, den man an den lateinischen »anlehnen« wolle, für die deutsche Grammatik eine selbständige, dem lateinischen Unterricht, in ausreichend langer Zeit voraufgehende Behandlung. Dabei will er Ernst machen mit Hildebrands bekannten Grundsätzen, will von der gesprochenen und gehörten, nicht im Lesebuche geschriebenen und gesehenen Sprache ausgehen und »das Hochdeutsche aus der Volks- oder Haussprache der Schüler als eine veredelnde Gestalt davon herauswachsen lassen«. Der erfahrene Praktiker zeigt uns in überaus geschickten Lehrproben, wie er mit den Schülern aus Unterhaltungen, die an kleine Schulerlebnisse angeknüpft werden, zunächst die grammatischen Begriffe der Wortlehre gewinnt; im zweiten Halbjahr wird die Formenlehre behandelt. So bringt Lattmann die Schüler durch fortwährendes Selbstbeobachten der gesprochenen Sprache — die gedruckte Grammatik tritt erst am Schlusse jeder Einheit auf — zu einem geordneten grammatischen Verständnisse und zu grammatischem Denken. Erst darauf soll sich in Quinta der lateinische Unterricht aufbauen (Kompromißvorschlag auf S. 42). Die im Anhang gegebene »Lehrprobe von einer Hineinziehung des Plattdeutschen aus dem Leben in den deutschen Unterricht der Quinta« möchte Referent als Kabinettstückchen solcher Methode besonders zum Lesen empfohlen. Ebenso feinsinnig ist der Hinweis auf die gelegentliche Behandlung des Fremdwörtergebrauches und der Rechtschreibung (27 f.). Das im Umfang verminderte Lesebuch soll den Schüler mit den Formen der Schriftsprache bekannt machen; auch soll er sich daran im Lesen üben. Wenn Lattmann freilich bei Besprechung des Lesestoffes unter anderem schlichte Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte von 1797 ab, Behandlung des Lebens Kaiser Wilhelms I. (den Krieg von 1866, sein Verhalten 1848! S. 48) empfiehlt als Dinge, dem Knaben verständlicher, als die Odyssee, Nibelungensage u. s. w., die dem Sextaner Hekuba und im Grunde nur eine andere Sorte von Indianergeschichten wären (S. 58), wenn er sich dann überhaupt zum rückläufigen Geschichtsunterricht bekennt, so fehlt dem Referenten jedes Verständnis für die Argumentation des Verfassers. Dagegen enthält die Darlegung des Lehrplanes für die oberen Klassen (Mittelhochdeutsch, Lesen von Dramen) vieles, dem man gerne beistimmt, zumal den schönen Schlußworten von der Lehrerpersönlichkeit.

Bei der Besprechung des zweiten Teiles vom lateinischen Elementarunterricht dürfen wir uns kürzer fassen. Lattmann hat seine Ansichten darüber schon anderwärts ausgesprochen und in Lehrbüchern zur Anwendung gebracht. Er zeigt in einer scharfen Kritik der lateinischen Lesebücher von Lutsch (S. 103—126 größere Kürze würde der Wucht der Kritik keinen Eintrag gethan haben), zu welchen Geschmack-

losigkeiten und sprachlichen Barbarismen die pedantische Anwendung der Grundsätze der Induktion, Konzentration und die Forderung zusammenhängender Stoffe führen kann. Lattmann empfiehlt dagegen eine Vereinigung von Induktion und Deduktion, Heranziehen von Einzelsätzen und Behandlung äsopischer Fabeln, die der Lehrer erst deutsch, dann lateinisch vorspricht (Lehrprobe auf S. 137 f). Ein Urteil über diese Methode steht Referenten nicht zu, da er sie nicht aus eigener Beobachtung oder Erfahrung kennt; auch Lattmann würde wohl anders über Meurers Pauli Sextani liber urteilen, wenn er selbst erfahren hätte, wie lieb den Schülern gerade dieses Buch wird. Treffende Worte über philologisches Junkertum, über das Problematische der Frankfurter Lehrpläne u. a. enthält das Nachwort.

Jena Merian-Genast

Paul Gerade, Meine Erlebnisse und Beobachtungen als Dorfpastor, 1883—1893. Eine Handreichung für Kandidaten und junge Geistliche. Magdeburg, Albert Rathke. 1895.

Dieses frisch und nicht ohne Humor geschriebene Büchlein hat auch für Lehrerkreise insofern ein Interesse, als der Berichterstatter in einem besonderen Kapitel (III) von seiner Stellung zur Schule und zu den Lehrern redet, für die Leser dieser Zeitschrift aber ein noch näheres, insofern auch von Vertretern der Herbartschen Richtung gesprochen wird. Der Verfasser trifft, wie uns scheint, hierbei eine Erscheinung, die vielleicht nicht vereinzelt vorkommt, dafs nämlich Lehrer als Herbartianer sich aufspielen, die keine Ahnung von Herbart und seiner Lehre haben. Ein ergötzliches Beispiel wird uns in dem Büchlein vorgeführt. Wenn aber daraus der Verfasser folgert, die herbartische Lehre sei für Seminaristen zu schwierig, weil sie auf Metaphysik sich gründe, so müssen wir ihm entgegenhalten, dafs er in diesem Betracht die herbartische Lehre selbst zu wenig kennt, um ein Urteil zu fällen. Leicht könnte er mit Herbarts eigenen Worten widerlegt werden. Dafs die Einarbeitung in die herbartische Pädagogik grofse Schwierigkeiten bereitet und viel Anstrengung erfordert, weifs jeder, der sich damit abgegeben, aus eigener Erfahrung. Vielleicht ist dies ein Haupthindernis für die Verbreitung dieser Lehre. Denn nicht jedermanns Sache ist es, tiefer zu graben und nachhaltig zu arbeiten. Überdies hat die herbartische Litteratur bereits einen Umfang angenommen, der selbst für Eingeweihtere schwer zu bewältigen ist, zumal sich die betreffenden Werke nicht auf das deutsche Sprachgebiet beschränken.

Von allgemeinerem Interesse dürfte des Verfassers Stellung zur Schulaufsichtsfrage sein. Erfreulicherweise mehren sich die Stimmen aus den Kreisen der Geistlichen, die einer Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht das Wort reden und nur die Aufsicht über den Religions-Unterricht für die Kirche retten wollen. Ganz einverstanden, wenn für eine bessere Vorbildung der jungen Geistlichen nach dieser Seite hin gesorgt wird. Denn das wird heutzutage wohl niemand mehr vertreten wollen, dafs die sogenannten Katechesen, die an der Universität im katechetischen Seminar gehalten werden, eine rechte Vorbereitung abgeben könnten. Die Methodik des Religionsunterrichts, wie sie von pädagogischer Seite ausgebaut wird, ist über die alte Katechesenart schon längst weit hinausgeschritten.

Aber wer von den Geistlichen bekümmert sich ernstlich um diese Arbeiten, z. B. um die von Thrändorf, Staude, Lietz u. a.? Mögen die kirchlichen Organe nur zusehen, dafs sie auf ihrem eigenen Gebiet nicht zurückbleiben, in den alten Geleisen wandelnd, die immer weiter ab von den im Volksbewufstsein herrschenden Gefühlen und Strebungen führen.

Jena W. Rein

Dr. J. Russell. Die Volkshochschulen in England und Amerika (Extension of University Teaching). Deutsch mit Anmerkungen von Otto Wilhelm Beyer. Leipzig, Voigtländers Verlag.

Diese wertvolle Abhandlung verdient in Deutschland recht bekannt und verbreitet zu werden. Leider verfolgen wir noch zu wenig die Bewegungen auf pädagogischem Gebiet in den ausländischen Staaten, namentlich mit Rücksicht auf die Organisation des Schul- und Bildungswesens. Diesem Mangel will die »Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen« von Dr. Wychgram, Leipzig, Voigtländers Verlag, abhelfen. Auch die vorliegende Schrift von Dr. Russell, die mit wertvollen Anmerkungen von Dr. Beyer bereichert worden ist, dürfte nach dieser Seite hin fruchtbare Anregung gewähren.

Dafs bei uns in Deutschland die Universitäten bisher noch zu wenig in die Bildungsarbeit des Volkes eingegriffen haben, ist in dieser Zeitschrift schon öfters hervorgehoben worden. Sie haben ihre Thätigkeit im wesentlichen auf die gelehrte Welt beschränkt und dieser Teil der Arbeit, in dem ihre Stärke ruht, soll auch in keiner Weise verkürzt werden. Daneben kann aber sehr wohl die Universität Fühlung mit weiteren Volkskreisen gewinnen, nämlich dadurch, dafs sie, wie in England, Amerika, Schweden und Österreich, in systematischer Weise Kurse einrichtet, die der Fortbildung weiterer Kreise dienen. Ein Anfang hierzu ist ja auch bereits gemacht worden. Jena ist in dieser Beziehung in Deutschland vorangegangen, indem es im Jahre 1889 Fortbildungskurse für Lehrer einrichtete, die sich auf Pädagogik und Naturwissenschaften erstreckten. Seitdem sind diese Kurse mehrfach erweitert worden. In Göttingen, Berlin, Bonn, Greifswald hat man in den letzten Jahren ebenfalls Kurse eingerichtet; naturwissenschaftliche, archäologische, sprachliche. Freilich haftet diesen Kursen, gegenüber den englisch-amerikanischen eine gewisse Einseitigkeit an in der Beschränkung auf gewisse Berufsklassen. Es wird sich eben die Einrichtung auf deutschem Boden, wo ein geordneter Schulunterricht seit Jahrhunderten besteht, in eigenartiger Weise entwickeln und ausgestalten müssen. Dafs aber bei uns noch viel geschehen kann nach dieser Richtung hin, ist sicher. Die vorliegende Schrift ist daher zu begrüfsen als eine hoffentlich wirksame Unterstützung in der Sache der Volksbildung. Bei dieser Gelegenheit sei auch auf die Comenius-Blätter für Volkserziehung hingewiesen, die unter Führung des Archivrat Dr. Keller in Charlottenburg die gleichen Ziele verfolgen.

Jena W. Rein

Hugo Grosse, Lehrer a. d. städt. höheren Mädchenschule in Halle a. S., Evangelische Schulandachten. Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete, meist im Anschlufs an die Sonntagsevangelien, für höhere Knaben- und Mädchenschulen, sowie für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. 8°. Gotha, Thienemann. XI u. 149 S. 2 M, geb. 2,25 M.

Die täglichen Morgenandachten gehören zu den vollkommensten Mitteln der Zucht; wohl keine Erziehungsschule verzichtet auf sie. Die neue Zeit bietet viele Handreichungen dazu; eine der besten ist unser Buch, das in der Schularbeit entstand. Seine Andachten bestehen aus einem oder zwei Eingangsversen, dem Schriftwort, das für das ganze Jahr festgelegt ist, der Ansprache, dem freien Schlufsgebet und dem Schlufsgesang (1 Vers). Mannigfaltiger würden sie sich gestalten, wenn einzelne in liturgischer Form gegeben worden wären, wenn ab und zu auch ein Schüler das Schriftwort verläse oder auch am Eingang oder am Schlufs ein Schulgebet oder einen Gebetsvers spräche. Die Schrifttexte schliefsen sich an den Verlauf des Kirchenjahres an, stellen also eine schöne Verbindung von Schule und Kirche her und wollen die Segnungen des Kirchenjahres den Schülern gewisser machen. Ein Anhang berücksichtigt einige

besondere Fälle, die im meist ruhig verlaufenden Schulleben vorkommen können. — Die Ansprachen kommen aus einem warmen, für die Sache begeisterten Herzen und bringen Frömmigkeit und Gottergebenheit zum schönen Ausdruck. Obgleich ihre Sprache gehoben ist, so lassen sie doch stets den ruhig erwägenden, klar denkenden Kopf erkennen. Sie geben Zeugnis von einer großen Kenntnis der betreffenden Litteratur, einem feinen Verständnis und einer geschickten Benutzung derselben. Hier und da sind vorzunehmende Kürzungen angedeutet; vielleicht sind diese je nach dem Stande der Schule noch reichlicher anzubringen, wenn auch gern zuzugeben ist, daſs in den hier gebotenen Andachten am Wochenanfang das Bedürfnis eines weiteren und tieferen Sich-Aussprechens berechtigt erscheint. — In den Gebeten ist es dem Verfasser in glücklicher Weise gelungen, sich zum Munde der versammelten Schüler zu machen.

Das Buch, das für höhere Schulen bestimmt ist, wird bei einigem Geschick auch der Volksschule Segen bringen.

Ausstattung, Druck und Papier sind lobenswert.

Neustadt a. O. Winzer

Dr. M. Willkomm, Prof. in Prag, Bilderaltlas des Pflanzenreichs, nach dem natürlichen System. 124 fein kolorierte Tafeln mit über 600 Abbildungen und ca. 150 Seiten Text. 4⁰. III. Auflage. Esslingen, J. F. Schreiber. 1895.

Nach den vorliegenden Lieferungen zu urteilen ist der Willkommsche Atlas eine brauchbare Arbeit, die allen den vielen Naturfreunden empfohlen werden kann, die bei mangelhafter Vorbildung sich auf bequeme Weise eine geordnete Übersicht über wichtige oder häufige Formen des Gewächsreiches zu verschaffen wünschen. Die nach dem natürlichen System angeordneten Abbildungen beziehen sich nicht nur auf die einheimische Phanerogamenwelt, sondern umfassen in dankenswerter Weise auch Vertreter der Kryptogamen und ausländischer Familien z. B. der Palmen. Die Mehrzahl derselben — wohl nur in den ersten Lieferungen — stimmen mit Bildern des früher erschienenen Atlas der Botanik desselben Verfassers überein, was übrigens kein Nachteil ist. In der Ausführung entsprechen sie dem Preise und befriedigen mit wenigen Ausnahmen (z. B. III, 3a u. 5b, die sich übrigens auf ohnehin schwer darstellbare Pilze beziehen). Der Text giebt die Charakteristik der behandelten Familien und Arten nebst Mitteilungen über das Vorkommen und etwaigen Nutzen der letzteren.

Eisenach Prof. Dr. Büsgen

Eduard Hanslick, Aus meinem Leben. 2 Bände. Berlin. Allgemeiner Verein für deutsche Litteratur. 1894.

Eduard Hanslick, ein Freund und Studiengenosse Robert Zimmermanns, ist in den Kreisen der Herbartischen Pädagogik und Philosophie bekannt geworden durch seine Schrift »vom Musikalisch-Schönen«. In dieser vertritt er die Anschauung, daſs das Schöne in der Musik in bestimmten Tonverbindungen und musikalischen Bewegungsverhältnissen besteht und bekämpft die Meinung, die Musik habe den Zweck, Gefühle darzustellen. In diesen Sinne hat Hanslick Jahrzehnte lang seines Amtes als akademischer Lehrer, Musikschriftsteller und Kritiker gewartet und wachsamen Auges und unermüdlichen Geistes auf der Warte gestanden, um das Gute und Echte in der Musik zu beschirmen und das Falsche und Verkehrte zu bekämpfen, so besonders den Einfluſs Wagners, der die Musik als ein bloſses Mittel benutzt, Affekte und Leidenschaften darzustellen und zu erregen. Nun — am Ende des siebenten Jahrzehntes stehend — giebt uns Hanslick mit bewundernswerter Frische einen Überblick über das, was er erlebt und erstrebt, gearbeitet und genossen hat. Es ist ein reiches Leben, was uns da geschildert wird, viele bedeutende Menschen, besonders natürlich Künstler, ziehen an uns vorüber,

grofse Zeiten und Ereignisse bilden den Hintergrund, geistvolle Gespräche, Aussprüche und schriftliche Aufzeichnungen werden uns mitgeteilt — und das alles in trefflicher Form und geistvoller Anordnung. Für den Erzieher ist von besonderem Interesse die Schilderung des Elternhauses in Prag am Eingange des ersten Bandes. Sowohl der Vater als die Mutter waren treffliche Menschen und übten jedes in seiner Weise und nach seiner Eigentümlichkeit einen nachhaltigen Einflufs auf die geistige Entwicklung des Kindes, der Sohn aber hing mit Zärtlichkeit und dauernder Dankbarkeit an den geliebten Eltern.

Altenburg Dr. Just

Friedrich Junge: Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts in Abhandlungen und Beispielen. 130 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1893. Preis ungeb. M. 1,40.

Die vorliegende Schrift ist der Hauptsache nach aus einer Reihe von Abhandlungen entstanden, die in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht erschienen sind. Doch sind diesen Aufsätzen in dem Buche einige hinzugefügt worden, z. B. der über den Chemieunterricht, ferner der über Exkursionen.

Das Werk ist, wie auch der Titel besagt, keine vollständige Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Es will vielmehr nur Beiträge dazu bieten durch Theorie und Praxis.

In dem ersten Kapitel — Zur Methodik des Unterrichts in der Naturkunde überhaupt — stellt Junge die Forderung auf, dafs den Kindern das lebendige Walten der Natur vorgeführt werde, dafs sie in die Natur hineinzuführen, jedenfalls mit der Natur selbst vertraut zu machen seien. Es könnte scheinen, dafs solche Erörterungen jetzt überflüssig wären. Leider giebt es aber selbst Lehrerbildungsanstalten, die für Veranschaulichung wenig thun.

Zweitens erörtert der Verfasser die folgenden Fragen: Sollen Gesetze des organischen Lebens im Volksschulunterricht vorkommen? Welche etwa? Dafs das Naturleben in der Welt, ebenso wie das Geistesleben des Menschen sich nach gewissen Regeln, Gesetzen gestaltet, setzt der Verfasser als Thatsache von vornherein voraus. Es fragt sich aber immer noch, ob im naturgeschichtlichen Unterricht die Erkenntnis und Anwendung solcher Gesetze auch angestrebt werden soll. Er beantwortet diese Frage mit ja. Als psychologischen Grund führt er an, dafs wir mit der Anwendung von Gesetzen einem inneren Bedürfnis der Kinder entgegenkommen. Warum? Wie kommt das? Diese Fragen treten uns oft von ihnen entgegen. Im Physik- und Chemieunterricht können wir ohne Gesetze gar nicht auskommen, und so ist auch ein fruchtbringender Unterricht in der Naturgeschichte nicht möglich, wenn wir nicht Gesetze entwickeln und auf dieselben hinweisen können. Das Geistige und darum Interessante in der Erscheinung ist das Gesetz. Wenn es erst erkannt ist, dann hat es für die Betrachtung der Dinge von seiten des Lehrers und Schülers etwas Zwingendes in sich. Wem jede Ahnung von Gesetzen fehlt, der steht einem Tiere, das er naturwissenschaftlich behandeln soll, ebenso ratlos gegenüber, wie ein der Chemiegesetze Unkundiger, der ein Mineral untersuchen soll, ihm thatlos gegenübersteht. Junge braucht mit Bedacht den Ausdruck Berücksichtigung der Gesetze, da es in manchen Fällen schon genügen mufs, wenn das Gesetz aus den Unterredungen nur hervor leuchtet, ohne dafs es bestimmt formuliert würde. Er nennt folgende, die inbetracht kommen können:

1. Das Gesetz der physiologischen Zweckmäfsigkeit oder der Erhaltungsmäfsigkeit: Einrichtung, Aufenthalt und Lebensweise entsprechen einander.

2. Das Gesetz der organischen Harmonie: Jedes Wesen ist ein Glied eines höheren Ganzen.

3. Das Gesetz der Anbequemung: Bei veränderten Verhältnissen ändern sich

Lebensweise und Einrichtung innerhalb gewisser Grenzen.

4. Das Gesetz der Arbeitsteilung — der Differenzierung der Organe: Je zahlreicher die Organe für die verschiedenen Lebensverrichtungen sind, desto vollkommener kann jedes Organ seinen besonderen Dienst versehen.

5. Das Gesetz der Entwicklung: Jeder Organismus entwickelt sich aus dem Einfachen zur Stufe höherer Vollendung.

6. Das Gestaltungsgesetz: Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen Einfluſs aus — derart, daſs ein Körper von bestimmter Form entsteht.

7. Das Konnexionsgesetz: Die einzelnen Organe sind von einander und von der Gesamtheit abhängig.

Das erste Gesetz müſste nach Junge in jeder Schule vorkommen. Gründliche Einzelbetrachtungen nach Maſsgabe dieses Gesetzes allein ermöglichen die Einsicht in das Wesen eines Organismus. Anatomie und Physiologie müssen in engster Verbindung behandelt werden. Das Gesetz der organischen Harmonie ist das Gesetz der Erhaltungsmäſsigkeit, angewandt auf die Erde als Lebensgemeinschaft. Jedes Wesen verhält sich zu der Gesamtheit, wie ein Glied zu seinem Organismus. Daſs die Kinder das vierte Gesetz formulieren, hält Junge nicht für unumgänglich nötig; doch müsse es seinem Wesen nach vorkommen. Das Gestaltungsgesetz ist in der Schule schwer zu entwickeln. Immerhin muſs es der Lehrer im gegebenen Falle seiner Bedeutung nach hervortreten lassen. Zum Schlusse seiner Abhandlungen spricht sich Junge noch einmal dahin aus, »daſs nicht in jeder Schule alle Gesetze vorkommen können, auch nicht alle zu gleicher Zeit, sondern diejenigen, die den Verhältnissen nach vorkommen können, müssen nach und nach den Kindern zum Bewuſstsein gebracht werden, während der Lehrer sie immer vor Augen haben muſs, damit er zu jeder Zeit von einer Erscheinung aus auf ähnliche nach demselben Gesetze vorkommende hinweisen und dadurch die klare Erkenntnis des Gesetzes vorbereiten, mindestens aber durch eine gleichmäſsige Behandlung den Kindern eine Art Methode der Beobachtung beibringen oder gewisse Gesichtspunkte nahe legen kann.«

Für den Lehrer wird noch das Gesetz des Vikariats (der Stellvertretung) als Gegenstück zu dem der Arbeitsteilung und für besser gestellte Schulen das Gesetz der Sparsamkeit erwähnt.

Die Anwendung des Gesetzes der Erhaltungsmäſsigkeit im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule weisen einige Lehrbeispiele nach. Es sind keine schulfertigen Präparationen; doch entsprechen sie dem angegebenen Zwecke in ganz vorzüglicher Weise. Behandelt sind: Die Hauskatze (1. Kursus), die Fledermaus, die Beuteltiere (3. oder 4. Kursus), der groſse Buntspecht (Stoff zu einer Unterredung mit der Oberklasse), die Roſskastanie (23 Seiten einnehmend). Zu der Behandlung der Beuteltiere heiſst es S. 22: »Während der Unterredung über die Fledermaus teilweise eigene Beobachtungen (seitens der Kinder) und Betrachtung einer toten Fledermaus zugrunde liegen, basiert die Unterredung über die Beuteltiere nur auf (allerdings guten) Zeichnungen. Aber diese Unterredung ist auch für einen späteren (etwa dritten oder vierten Kursus berechnet, wie schon der von praktischen Lehrern allgemein anerkannte Grundsatz: zunächst das Nahe, Heimatliche, vermuten läſst. Auch hier ergiebt sich fast alles Wesentliche, mit Ausschluſs der eingehender behandelten Brutpflege, durch Entwicklung. Indessen hat mich bei der Wahl der Beuteltiere noch ein anderes Motiv geleitet. Es bietet sich hier Gelegenheit, meinen durch langjährige Praxis gewonnenen Standpunkt betreffs der Frage: Einzel- oder Gruppenbetrachtung? thatsächlich klar zu legen. Man sieht, ich gehe von Einzelbetrachtungen aus, kann aber auf einer späteren Stufe mit Benutzung des Gesetzes an die Einzelbetrachtung die Besprechung einer ganzen

Gruppe, wenn von geringerer Wichtigkeit auch nur oberflächlich, anschließen. Wer meinen Standpunkt teilt, daß wir in unserem Unterricht ein Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anbahnen sollen, der wird auch der Forderung zustimmen, daß das Leben zunächst im Einzelwesen erkannt und verstanden, d. i. nach dem Gesetze begriffen werden muß. Erst wenn die Gesetze des individuellen Lebens in der Überzeugung klar geworden sind, erst dann kann man im Lichte dieser Erkenntnis mehrere Wesen zu einer lebensvollen Gruppe zusammenfassen, erst dann werden solche Gruppen in dem Bewußtsein der Kinder als eine zusammengehörige Einheit, weil von demselben Geiste, dem Gesetze, beherrscht, sich festsetzen. Werden aber von vornherein Familien etc. als Einheiten behandelt, so kann das Band, das die einzelnen Glieder verbindet, nur ein äußeres, formales, in den Augen der Kinder zufälliges sein, denn der zusammenfassende Geist ist — der Herren eigener Geist. Man frage sich doch nur: Was ist das System? Ist es in der Natur geschaffen oder durch menschliches Denken (Abstraktion) entstanden?«

S. 55—76 findet sich der Entwurf eines Pensenplans für den Unterricht in Naturgeschichte für die erste Mädchen-Bürgerschule in Kiel. Wer Junges Dorfteich kennt, findet hier wie bei der Darstellung der Gesetze Bekanntes. Der Plan berücksichtigt zunächst das von Junge formulierte Ziel für den naturgeschichtlichen Unterricht: »Der Unterricht hat ein Verständnis des einheitlichen Lebens der Erde als das einer Lebensgemeinschaft anzustreben.« (Das »das« ist besser zu streichen.)

In der ersten Vorbemerkung zu dem Pensenplan spricht sich der Verfasser auch über seine Stellung zu der Konzentrationsidee aus. Er erklärt von vornherein, daß die Pensen seines Planes nicht in unmittelbarem Zusammenhange mit den gleichzeitig zu behandelnden Pensen für den Gesinnungsunterricht stehen, daß also z. B. nicht die Schafgarbe an die Geschichte der Patriarchen angeschlossen wird (was z. B. D. Reinerth in den Pädagogischen Studien verlangte). Darin weicht Junge von dem Standpunkte Schellers in den Reinschen Schuljahren ab. Er thut dies einmal mit Rücksicht auf den geltenden Lehrplan, dann auch in der Überzeugung, daß ein nach seinem Plane erteilter Naturgeschichtsunterricht seinen Platz in der Erziehungsschule ausfülle, daß er dann aber auch eine selbständige Stellung fordern könne. Denn (führt Junge aus) wie der geschichtliche Unterricht berufen ist, in erster Linie ethische Bildung zu pflanzen und zu pflegen, so ist der naturgeschichtliche Unterricht nicht minder geeignet, das religiöse Interesse im Zögling zu wecken und zu fördern... Während die Geschichte also den Menschen als Herrn der Erde und (teilweise) seines Geschickes hinstellt, ist der unmittelbare Eindruck, welchen die Naturbetrachtung hervorbringt, wesentlich der der Abhängigkeit und Unbedeutendheit. Das sind aber die ersten Momente aller Religiosität. Demnach bin ich der Überzeugung, daß in der Erziehungsschule der naturgeschichtliche Unterricht nicht bloß einen Beitrag für den Gesinnungsunterricht liefern soll, sondern daß derselbe eine notwendige Ergänzung zu dem Geschichtsunterricht bildet. Der eine kann den andern bei der Bildung eines sittlich-religiösen Charakters nicht ersetzen, noch weniger darf die Naturgeschichte das Aschenbrödel der bevorzugten Schwester sein. Kleidet die Pädagogik sie nur in das rechte Gewand, so hat sie Geist genug, neben jener auftreten zu dürfen... Es ergeben sich mithin für mich (Junge) zwei Centren für die Bildung des sittlich-religiösen Charakters, eins für alle geschichtlichen Disziplinen und eins für alle naturkundlichen. Aber wo bleibt da die Einheit? Die bildet sich in der Seele des Kindes, soweit die Darstellung eine Einheit in der Seele des Lehrers hervortreten läßt. Denn wenn ein Unterricht wirklich religiös wirkt, so

komme ich ja einem Bedürfnis des Herzens entgegen. Und ferner: Wie der Mensch ein Doppelwesen ist, in welchem die Wirkungssphären des Geistes und Körpers teilweise in einander fallen, derart, dafs das Bewufstsein dieselben nicht abgrenzen kann: so mufs auch ein Unterricht, der seinen Stoff um zwei entsprechende Centren (Geistes- und Körperleben) konzentriert, eine einheitliche ellipsoidisch wachsende Erkenntnis erzielen; denn alles steht doch schliefslich nur in Beziehung zum Menschen. Die Ergebnisse des Unterrichts im Geiste des vorliegenden Planes dürfen nur vom religiösen Standpunkt aus angesehen werden, so vollzieht sich die Verschmelzung von selbst ohne weiteres Zuthun des Lehrers. Beispiel: »Jedes Wesen ist vollkommen in sich« = jedes ist ein vollendeter Gedanke, ein Wort aus dem Munde Gottes. Also ich konzentriere auch: Ich lasse das Einzelwesen als eine in sich abgeschlossene Einheit, die, wie auch der Mensch, von innewohnenden Gesetzen regiert wird, betrachten; dann ferner als aktives und passives Glied einer in sich wieder vollendeten Lebensgemeinschaft, deren Leben sich ebenfalls nach bestimmten Gesetzen reguliert. Junge meint, wenn er so, gemäfs der fortschreitenden Entwicklung des Kindes, dasselbe nach und nach mindestens eine Ahnung von der Einheit der Welt (mit Einschlufs der Menschen) hier und drüben, jetzt und früher gewinnen läfst, dann habe er für die Realisierung der Konzentrierungsidee auf jeder Stufe und schliefslich im ganzen mehr gethan, als wenn er das Objekt des naturgeschichtlichen Unterrichts äufserlich an das Objekt eines anderen Unterrichts anhefte und später die so zerpflückte einheitliche Natur durch den Kitt des Systems wieder zusammen leimen wollte. Nach Junge sind wir vor die Alternative gestellt, entweder das eine oder das andere; denn dafs neben Verfolgung des seinem Plane vorschwebenden Zieles noch eine Konzentration des Stoffes in anderer Weise (Anschlufs an den Geschichtsunterricht) möglich sei, ist ihm mehr als zweifelhaft. Er fügt hinzu, es würde ihm sehr lieb sein, wenn er sich irrte; denn er verkenne den Wert einer derartigen Konzentration keineswegs. Bedingung sei ihm aber, dafs die Konzentration des naturgeschichtlichen Stoffes zur Erreichung der Teilziele und des Endzieles nicht leide. Übrigens genüge man jener Forderung ja wohl auch, wenn man die notwendig in Betracht kommenden Naturdinge habituell oder überhaupt nach Mafsgabe des vorwaltenden Interesses (was aber keineswegs gleichbedeutend mit naturgeschichtlich ist) bespricht, sei es in der Zeit für naturgeschichtlichen Unterricht, sei es bei Gelegenheit.

Bezüglich der Stoffauswahl verlangt Junge, dafs sie für die verschiedenen Geschlechter verschieden sei. Dieser Forderung wird in sehr vielen Schulen wenig oder gar nicht Rechnung getragen. Lehrplanmäfsig beginnt nach Junge der naturgeschichtliche Unterricht im 4., der Physikunterricht im 5. Schuljahre. Die Anmerkungen zum Pensenplan bieten sehr viel Beobachtungsmaterial und Winke zu einer fruchtbringenden, lebensvollen Behandlung.

Im ersten Kursus soll das Tier- und Pflanzenleben im einzelnen und in leicht übersehbaren Gemeinschaften betrachtet, das erste (allgemeinste) Gesetz erkannt werden. Andere Gesetze sind vorzubereiten. Im zweiten Kursus sollen die Lebewesen betrachtet werden, die mit dem Menschen eine Lebensgemeinschaft bilden und sich ihm anschliefsen. Hier tritt das Gesetz der Accommodation hervor. Zugleich soll das bereits gefundene Gesetz der physiologischen Zweckmäfsigkeit zur Erkenntnis fremder Tiere, die der unmittelbaren Anschauung der Kinder nicht zugänglich sind, angewandt und die Lehre vom Menschen vorbereitet werden. Auch sollen morphologische Betrachtungen auftreten. Aufgabe des dritten Kursus ist die Entwicklung des Einzelwesens und Heranziehung von ausländischen Pflanzen in

den Kreis der Betrachtung, sowie Übertragung des in der Heimat Erkannten auf ferne Lebensgemeinschaften. Dementsprechend werden die äufseren Lebenserscheinungen mit inneren Bedingungen in Beziehung gesetzt und wird die Geschichte der Erde vorbereitet. In den Mittelpunkt der zoologischen Betrachtungen soll hier die Anthropologie treten. Während im dritten Kursus die Naturwesen als Glieder wirklich vorhandener natürlicher Gruppen betrachtet wurden, werden sie im vierten zu systematischen Gruppen in logischer, entwickelnder (aufsteigender) Reihenfolge vereinigt und mit dieser Entwicklungsreihe, soweit es möglich ist, die der Vorwelt verglichen. Im letzten Kursus ist die ganze Erde als einheitliche Lebensgemeinschaft zu betrachten und schliefslich auch als Glied einer höheren Gemeinschaft anzusehen. Die Stellung des Menschen zur Erde bleibt immer im Vordergrunde des Interesses.

In der Abhandlung zum Physikunterricht geht Junge zunächst auf die Veranschaulichung physikalischer Vorgänge ein. Auf welche Weise kann dieselbe vor sich gehen? Erstens durch die Beobachtung der Vorgänge an Ort und Stelle (also in Werkstätten, Fabriken, auf dem Acker etc.), zweitens mit besonderen, für die Schule hergestellten Apparaten, drittens mit bildlichen Darstellungen physikalischer Erscheinungen. Welcher Weg ist der richtige? Das kann offenbar nur der sein, der dem Zweck des physikalischen Unterrichts am besten entspricht. Junge formuliert ihn folgendermafsen: »Der Schüler soll unter Anleitung des Lehrers sich ein Verständnis der Naturerscheinungen erringen.« Die Veranschaulichung der Naturerscheinungen soll durch die Betrachtung ihrer selbst bewirkt werden. Nun meint Junge im Gegensatz zu Konrad, es sei bei den Kindern überaus wenig Beobachtungsmaterial zu finden. Er kommt schliefslich zu dem Resultate: Die Erscheinungen im täglichen Leben können weder so genügend beobachtet werden, noch sind sie für die Fassungskraft der Kinder so einfach, dafs sie die einzige Grundlage des Physikunterrichts bilden können. Deshalb müssen in der Schule Experimente angestellt werden. Mit Recht wendet sich Junge gegen die, die das Experiment als Grundlage ihres Unterrichts annehmen, als ob in allen Kindern noch keine Spur von einer Vorstellung des betreffenden Vorganges vorhanden wäre. Die Erscheinungen im Leben müssen Ausgangs- und Zielpunkte des Unterrichts sein. Experimente sind Vermittler und Abbildungen können mithelfen. Dieser Standpunkt ist ja im Prinzip nicht verschieden von dem Konradschen. Nur dafs dieser nicht eine Menge von Erscheinungen und Gegenständen als Ausgangs- und Zielpunkte gelten läfst. Vielmehr sollen nach Konrad die in den Mittelpunkt gestellt werden, die die gröfste Bedeutung und das meiste Interesse haben. So bekommt er für jede Einheit einen Gegenstand oder eine Erscheinung, die der Ausdruck eines oder mehrerer dem Schüler noch unbekannter Naturgesetze sind. »Individuen müssen den Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt des physikalischen Unterrichts bilden. Versuche sind überall da einzuschalten, wo sie zum Verständnis der Einzelwesen nötig sind« (Konrad, Präparationen für den Physikunterricht. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer).

Eingehend erörtert Junge auch die Frage, welche Anforderungen an die Apparate zu stellen seien. Diese haben entweder ein physikalisches Gesetz zu veranschaulichen oder sie dienen als Modelle zur Veranschaulichung der Gliederung und der Arbeit einer Maschine. Die Apparate der ersten Gruppe verlangen eine derartige Konstruktion, dafs sie 1. das Gesetz möglichst greifbar vorführen, ohne weitere Abstraktion zu bedingen; 2. darf der Apparat nicht versagen oder falsch angeben. Von den Apparaten der zweiten Gruppe ist folgendes zu verlangen: 1. Die Vollkommenheit (dieses Wort weist einen Druckfehler

auf, S. 88 u.), beziehentlich Vollständigkeit der Apparate (hinsichtlich der Zahl ihrer Glieder) mufs dem Bedürfnis der Schule entsprechen. 2. Soweit es möglich ist, mufs die Konstruktion des Apparates der Maschine, die er veranschaulichen soll, nachgebildet sein. 3. Der Apparat mufs zerlegbar oder zusammensetzbar sein. Der zerlegbare Apparat sei leicht und bequem zusammensetzbar. Die Verbindung der Teile sei fest und sicher. Die Konstruktion gestatte eine bequeme Handhabung. Alle Apparate müssen eine hinreichende Gröfse haben. Die Lage der einzelnen Teile mufs derart sein, dafs dieselben bequem zu sehen sind. Die Apparate müssen solid gebaut sein. Demgemäfs ist für sie, bezw. ihre einzelnen Teile das zweckmäfsigste Material zu wählen.

Als Anhang des physikalischen Teiles bietet Junge eine recht dankenswerte Besprechung des Luftprüfers, namentlich des Wolpertschen.

Im folgenden Teile (S. 99—111) behandelt der Verfasser den Unterricht in der Chemie. Zunächst wird die Notwendigkeit eines gewissen Mafses von Chemiekenntnissen auch für die Volksschule erörtert. Sehr viele unserer Gebildeten halten ja immer noch die Chemie für einen Luxusgegenstand, namentlich der Volksschule. Was soll nun aus dem reichen Gebiete der Chemie behandelt werden? Hier ist besonders die praktische Bedeutung der Körper mafsgebend. Je leichter ferner die zu gewinnende Erkenntnis einen Blick in das innere, gesetzmäfsige Walten der Natur ermöglicht, desto mehr Berücksichtigung verdient der betreffende Körper.

Weiter giebt der Verfasser einige praktische Regeln: 1. Die Versuche müssen vor den Augen der Schüler angestellt werden und der weitere Verlauf mufs ihrer Beobachtung zugänglich sein. 2. Sie müssen einfach sein, damit das, was erkannt werden soll, möglichst klar hervortritt und nicht durch Nebenerscheinungen verdunkelt wird. 3. Die Chemikalien müssen durchweg rein sein — wenn auch nicht für alle Fälle. 4. Die Apparate müssen durchaus sauber gehalten sein, also beispielsweise nach dem Gebrauch sogleich in Wasser gelegt und darnach mit Federfahnen, Bürsten oder dergleichen gereinigt werden. 5. Der Lehrer mufs sich sehr sorgfältig vorbereiten: a) indem er die Versuche vorher für sich anstellt, teils (wenn er ungeübt ist) den Verlauf mit etwaigen nicht berechneten Widerwärtigkeiten kennen zu lernen, teils um sich zu überzeugen, dafs seine Apparate und Präparate vollständig vorhanden und in gutem Zustande sind; b) indem er sich überlegt, und zwar recht eingehend, was er während der Anstellung eines Versuches oder des Herumzeigens eines Stoffes mit den Schülern verhandeln will — schon aus Rücksichten auf die notwendige Aufmerksamkeit und Disziplin. 6. Er mufs die erforderlichen Vorsichtsmafsregeln treffen und gefährliche Versuche überhaupt nicht anstellen. 7. Er mufs sich genau angeben und vor Schlufs der Stunde, sowie am Beginn der nächsten Stunde wiederholen lassen: a) welche Körper haben wir benutzt? Kennzeichen! b) was haben wir mit ihnen vorgenommen? c) welche Erscheinungen haben wir beobachtet? d) bezw. welche Produkte haben wir gewonnen? Kennzeichen! — Es folgt Material zu einer Präparation über das Natron.

Recht dankenswert ist auch die Abhandlung über die Ausführung von Exkursionen. Man kann im einzelnen anderer Ansicht sein. Doch wird jeder eine Fülle praktischer Ratschläge in dem Aufsatze finden.

Aus dem Angeführten ist der grofse Wert des vorliegenden Buches ersichtlich. Es sind sehr beachtenswerte Beiträge auf dem Gebiete der Methodik.

Schulitz Adolf Rude

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Journal-Revue. Inhaltsangabe der wichtigsten in Deutschland und den deutschen Sprachgebieten des Auslandes erscheinenden Zeitschriften. Herausgegeben von A. Hettler, Bad Oeynhausen i. W. Selbstverlag des Herausgebers. I. Bd. 1894. Nr. 5—6.

Mind, A quarterly review of psychology and philosophy. Ed. by G. F. Stout. London. Williams and Norgate.

New Series Nr. 12. October 1894: Prof. Sidgwick, Dialogue on Time and Common Sense. — A. F. Shand, An Analysis of Attention. — S. H. Mellone, Psychology, Epistemology, Ontology, Compared and Distinguished. — W. R. Sorley, The Philosophy of Lord Herbert of Cherbury. — Dr. James Ward, Assimilation and Association (II). — Discussion. — Critical notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes.

Philosophische Monatshefte (Natorp), XXX. Bd., Berlin 1894. G. Reimer. Fünf Doppelhefte.

Schuppe: Die natürliche Weltansicht — B. Erdmann: Theorie der Typen-Einteilungen I und II. — J. Duboc: In Sachen der Trieblehre. — K. Vorländer: Ein bisher noch unentdeckter Zusammenhang Kants mit Schiller. — Th. Lipps: Subjektive Kategorieen in objektiven Urteilen. — Husserl, Psychologische Studien zur elementaren Logik I. — K. Vorländer: Ethischer Rigorismus und sittliche Schönheit mit besonderer Berücksichtigung von Kant und Schiller. Drei Artikel. — Külpe: Aussichten der experimentellen Psychologie. — Spir: Von der Unsterblichkeit der Seele. — P. Carus: De Rerum Natura. — Natorp: Über Sokrates. — Kleinenberg: Das System der Künste. — Enoch: Transcendentalpsychologie.

Namen- und Sachregister zu Band 1—30 (1868—1894).

Nach Abschlufs dieses dreifsigsten Jahrganges werden die Philosophischen Monatshefte unter dem Titel: »Archiv für systematische Philosophie« mit dem in bisheriger Weise fortzuführenden Archiv für Geschichte der Philosophie zu einer Gesamtschrift verbunden.

Revue de métaphysique et de morale (Xavier Léon). Deuxième année. Paris. Librairie Hachette et Cie.

Nr. 5. September 1894.

Simmel, Le problème de la sociologie. — Le Roy et Vincent, Sur la méthode mathématique. — Weber, Une étude réaliste de l'acte et ses conséquences morales.

Nr. 6. November 1894.

Remacle, Du rapport entre la pensée et le réel. — Noël, La logique de Hegel: La science de l'essence. — Le Roy et Vincent, Sur la méthode mathématique (fin). —

Discussions: Lechalas, Note sur la nature du raisonnement mathématique. — Notes critiques par Brunschvieg et Halévy, Rauh, Winter, Bouglé. — Supplément: Livres nouveaux (Falckenberg, E. L. Fischer, Dessoir, R. Seydel u. a.), Revues. — Table des matières.

Rivista critica mensile di opere di filosofia scientifica (dir. Prof. Enrico Morselli, Genova.) Estratto dal Pensiero Italiano di Pirro Aporti. Milano, Carlo Aliprandi. Anno I. Num. 4—12. 1893. Anno II. Num. 1—5. 1894.

Recensioni analitiche. Rassegna bibliografica. Darin sind folgende deutsche Werke besprochen: 5. Ammon, Die natürliche Auslese beim Menschen. 6. von Dargun, Mutterrecht und Vaterrecht. 8. Weismann, Das Keimplasma. 9. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, 4. Aufl. Kräpelin, Beeinflussung einfacher psychischer Vorgänge durch einige Arzneimittel. Bartels, Medizin der Naturvölker. 11. Külpe, Grundrifs der Psychologie. Falckenberg, Geschichte der neueren Philosophie, 2. Aufl. Naecke, Verbrechen und Wahnsinn beim Weibe. — 1–2. Uphues, Psychologie des Erkennens. 3. Hirsch, Genie und Entartung. 4. Landmann, Die Mehrheit geistiger Persönlichkeiten. Wallaschek, Primitive Musik. Treikl, Grundrifs der Sprachstörungen.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

The Public School Journal. A monthly Magazine, devoted to the Theory and Art of School Teaching and close Supervision. Editor G. P. Brown. Published by the Public-School Publishing Company, Bloomington, Ill.

In der Dezembernummer 1893 sind verschiedene Artikel enthalten, die unsere Leser interessieren, z. B. How is formal culture possible? von Prof. E. E. Brown, University of California; The Nibelung tales, translated and adapted from the German text of Rein, Pickel and Scheller, von Frau C. C. Van-Liew; The hard maple tree, eine Präparation von Prof. Franc Mac-Murry; The pedagogical club of Illinois State Normal University von Dr. C. A. Mac-Murry; ferner eine Anzeige der neuen Auflage der Schrift von Dr. C. A. Mac-Murry, General Method. (Sein Buch »Special Method« ist in Bloomington, Ill., Public-School Publishing Co. ebenfalls erschienen); The little match girl, eine Präparation nach den Formal-Stufen von Frau Lida B. Mac-Murry. Von derselben Verfasserin ferner: Präparation for First Reader. S. 205 f.

? Gegen die Systeme im Geschichtsunterrichte der Volksschule. D. Schulprax. 1894. Nr. 5–8.

Der volksschulmäfsige Geschichtsunterricht mufs auf die Systeme Verzicht leisten; denn die bisher als Systemsätze bezeichneten Gedanken verdienen zumeist dieses Prädikat gar nicht; es ist der Geschichtswissenschaft noch nicht gelungen, Entwicklungsgesetze zu entdecken. Der Abstraktionsgrad der Schüler ist der Abstraktionshöhe wirklicher Systeme auch gar nicht gewachsen; sodann beruht der bildende Wert der Geschichte überhaupt nicht in ihrem Allgemeinen, sondern in ihrem Besonderen. Die Systeme müssen durch Zusammenfassungen und Ordnungen und Längsschnitte ersetzt werden. Gründe: Zu dieser Arbeit liegt im Kinde ein dringendes Bedürfnis vor; die Masse des Einzelstoffes mufs durch höhere Bewufstseinsinhalte gegliedert und geordnet werden. Durch diese Verdichtungen und Vertretungen tritt das Kind die Herrschaft über sein geistiges Eigentum an und ist fähig, es weiter zu verarbeiten. Durch die zu erarbeitenden Längsschnitte gewinnt das Kind tiefere Einblicke in den Gang der Entwicklung der verschiedenen Kulturseiten. Diese Zusammenfassungen, Ordnungen und Längsschnitte entsprechen nicht blofs der kindlichen Geistesreife, sondern auch der Natur des Geschichtsstoffes.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. 3. Bd. 4. u. 5. Heft. 1894.

Aus dem Inhalt heben wir hervor: F. A. Lange, Über den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener Zeitalter. P. Natorp, Condorcets Ideen zur Nationalerziehung. Ein Schulgesetz-

entwurf vor 100 Jahren. Fr. Hummel, Thomas Carlyle und der Umschwung der Gesellschaftsauffassungen des engl. Volkes im 19. Jahrhundert.

Educational Review, edited by Nicholas Murray Buttler, Professor of Philosophie in Columbia College. New-York.

Die Dezembernummer 1893 enthält folgende Aufsätze: Geography in the European Universities von Hugh R. Mill; Exceptional children in school von E. H. Russell; Study of education at the University of Michigan von B. A. Hinsdale; Mental defect and disorder from the teachers print of riew III von Josiah Royce; A System of color teaching von E. W. Scripture; Brother Azarias, with portrait, von George E. Hardy. Aus den Besprechungen heben wir namentlich die Anzeige des Herausgebers hervor über das Buch von Dr. J. M. Rice, The Public School System of the United States, Seite 498—503. Die Rezension schliefst: It is unfair to decry this book because Dr. Rice is unknown, or because he has said and done some foolish things. His criticisms are honestly offered and must be considered on their merits. They are worth having if they do nothing more than check the national vice of vaingloriousness and the schoolmasters habit of exultant boasting.«

R. Knilling, Vom pädagogischen Drang der Menschennatur und vom letzten Ziel der Erziehung. Repert. der Päd. 46, 1. (S. 26—33).

Der pädagogische Drang findet sich bei allen Menschen, er ist etwas dem ganzen Geschlechte Gemeinsames. Durch Erziehung wollen wir das Kind an Wissen, Können und Wollen zu dem machen, was wir sind. Diese Absicht erhält durch das zweite Ziel sogleich eine wesentliche Beschränkung. Das Kind soll nur im Guten uns gleich oder ähnlich werden; es soll sich nur unsere Tugenden und Vorzüge, nicht aber unsere schlechten Eigenschaften und Verirrungen aneignen. Auch diese Forderung wird noch weiter modifiziert und berichtigt durch das dritte Ziel. Unser Zögling soll dereinst andere erziehen; er hat sich deshalb nicht blofs gute Eigenschaften, sondern vor allem solche zu erwerben, die ihn zum künftigen Erzieher am meisten befähigen werden. Das ist das letzte und höchste Ziel, was jener von Natur uns eingepflanzte Drang erreichen will. E.

Dr. Grashey, Prof., Das Gemüt und dessen Erziehung. Repert. der Päd. 47, 3. (S. 130—134.)

Physiologisch begründet, populär gehalten, anziehend und lehrreich. E.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Braig. Die Freiheit der philosophischen Forschung in kritischer und christlicher Fassung. Eine akademische Antrittsrede. Freiburg i/Br., Herder, 1894.

Wrzecionko, Der Grundgedanke der Ethik des Spinoza. Wien, Braumüller, 1894.

H. Schwarz. Was will der kritische Realismus? Eine Antwort an Herrn Prof. Martius. Leipzig, Duncker & Humblot, 1894.

B. Weifs, Aphoristische Grundlegung einer Philosophie des Geschehens. Berlin, Dümmler, 1895.

Wundt, Logik. Eine Untersuchung der Prinzipien der Erkenntnis und der Methoden wissenschaftlicher Forschung. II. Bd. 1. Abt. Methodenlehre. Zweite, umgearbeitete Auflage. Stuttgart, Enke, 1894.

M. Kaufmann, Immanente Philosophie. I. Buch: Analyse der Metaphysik. Leipzig, Engelmann, 1893.

Kurt, Wahrheit und Dichtung in den Hauptlehren E. v. Hartmanns. Leipzig, Fleischer, 1894.

F. Carstanjen, Richard Avenarius' biomechanische Grundlegung der neuen allgemeinen Erkenntnistheorie. München, Ackermann, 1894.

A. Lasson, Das Gedächtnis. Philosophischer Vortrag. Berlin, Gaertner, 1894.

R. Lehmann, Schopenhauer. Ein Beitrag zur Psychologie der Metaphysik. Berlin, Weidmann, 1894.

J. Rehmke, Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. Hamburg u. Leipzig, Voss, 1894.

— Unsere Gewifsheit von der Aufsenwelt. Heilbronn, Salzer, 1894.

Wahle, Das Ganze der Philosophie und ihr Ende. Ihre Vermächtnisse an die Theologie, Physiologie, Ästhetik und Staatspädagogik. Wien, Braumüller, 1894.

Falckenberg, Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 105. Band, 1. Heft. Leipzig, Pfeffer, 1894.

P. Natorp, Philosophische Monatshefte. XXX. Band, Heft 5, 6, 7 und 8. Berlin, Reimer, 1894.

Revue de Metaphysique et de Morale II. 5. Paris, Hochette, 1894.

J. Capesius, Der Apperzeptionsbegriff bei Leibniz und dessen Nachfolgern. Hermannstadt, 1894.

Wunderlich, Offiz. Katalog f. d. Lehrmittel-Ausstellung. Leipzig, Wunderlich.

Weigand, Geschäfts-Aufsätze. Berlin, Trowitzsch & Sohn.

Th. Franke, Die Entwicklungsgeschichte des sittlichen Gefühls und die Pädagogik. Bielefeld, Helmich.

Knabe, Vorgeschichte und Entwicklung der Ober-Realschule zu Cassel. Cassel, Döll.

— Übersicht über die Entwicklung des Realschulwesens in der Provinz Hessen-Nassau. Cassel, Klaunig.

— Über Schulmünzen im ehemaligen Kurhessen. Programm der Ober-Realschule in Cassel. Ostern 1894.

Cauer, Anmerkungen zur Odyssee. Berlin, Grote.

Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichts. Graz, Leykam.

Bangert, Fibel. Frankfurt a/M., M. Diesterweg.

Evers-Fauth, Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht. Berlin, Reuther & Reichardt.

Sittlichkeits- und Naturlehre. Leipzig, Duncker & Humblot.

Liesegang, Rhapsodie. Düsseldorf, Liesegang.

Kemsies, Sozialist. u. ethische Erziehung im Jahre 2000. Berlin, Bibliographisches Bureau.

Knoke, Grundrifs der Pädagogik. Berlin, Reuther & Reichardt.

Bamberg, Repetitorium der Pädagogik. Dresden, G. Kühtmann.

Hochegger, Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik. Wiesbaden, E. Behrend.

